

PAPER DETAILS

TITLE: Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness

AUTHORS: H Elif Daglioglu,Özlem Çerezci

PAGES: 227-245

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2721482>



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2024, 25(3), 227-245

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 20.10.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 12.11.23

Erken Görünüm | Online First: 03.01.24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Algıları

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness

[Click here to read in English](#)

Hacer Elif Dağhoğlu



Özlem Çerezci





Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Algıları

Hacer Elif Dağhoğlu¹

Özlem Çerezci²

Öz

Giriş: Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve sonra bu konudaki algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu anasınıflarında çalışan gönüllü toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada bilgi formu, beyin fırtınası ve resim tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada veriler kategorize edilirken belirtilen ifadeler araştırmacılar tarafından en az üç kez incelenerek ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan kod ve kategoriler üç uzman tarafından incelenerek son hali verilmiştir.

Bulgular: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin olarak gerek eğitim almadan önce gerekse sonrasında bu çocukların daha çok bilişsel gelişim özelliklerini dikkate aldıkları bununla birlikte eğitim aldıktan sonra eğitim almadan öncekine göre daha fazla sayıda ve çeşitte kodlama yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmeden önce bu çocukların öğretmeni zorlayabilecek özelliklerini daha çok ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma: Okul öncesi öğretmenleri üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirildikten sonra öncesine nazaran bu çocukların temel olarak bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişimleri ile genel gelişimsel özellikleri konusunda oldukça bilgi sahibi oldukları ve bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların zorlayıcı özelliklerine ilişkin görüşlerinin bilgilendirildikten sonra oldukça azaldığı ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımaya başladıkça zorlayıcı olabilecek özelliklerini kabullenmeye daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: üstün yeteneklilik, okul öncesi öğretmeni, algı, zorlayıcı özellikler, çizim.

Atf için: Dağhoğlu, H. E., & Çerezci, Ö. (2024). Okul Öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeline ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 227-245. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1192281>

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: edaglioglu1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

²**Sorumlu Yazar:** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: ozlemcerezci12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8020-6994>

Giriş

Okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu süreçtir. Bu süreçte tüm özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi üstün yetenekli çocukların da erken teşhis edilip eğitime erken başlamaları oldukça önemlidir. Üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılıkları üzerine odaklanan Morelock'a (1992, s.12) göre "Üstün yeteneklilik, gelişimsel standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik (uyumsuz) gelişimdir." Bu tanımla üstün yetenekli çocuklara ilişkin vurgulanmak istenen şey, bu çocukların bilişsel gelişimlerinin diğer gelişim alanlarından çok daha hızlı ve erken gelişmesi nedeniyle gelişimsel ilerleyişlerinde eşgüdümün bozulduğu ve bu durumun çocuklarda bazı problemler ortaya çıkardığıdır.

Literatür incelendiğinde üstün yetenekli küçük çocukların yaşlıtlarından en temel farklılığının bilişsel gelişim alanında olduğu, bu çocukların çok meraklı, ilgi alanlarının çok geniş ve ilgilerinin daha çok soyut konular üzerine olduğu ve problem çözmekten hoşlandıkları ifade edilmektedir (Clark, 2013; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Bununla birlikte Vygotsky'nin (1986) Sosyokültürel kuramı bağlamında bakıldığında da bu çocukların çok meraklı olmaları ve çok soru sormaları ile birlikte konuşmayı genellikle erken öğrendikleri ve kelime hazinelerinin yaşlıtlarından oldukça gelişkin olduğu, yaşlıtlarının en az iki yıl ilerisinde kitaplar okumaktan hoşlandıkları belirtilmiştir. Yani bir başka deyişle bilişsel gelişimleri ile dil gelişimlerinin birbiri ile son derece etkileşimli bir şekilde geliştiği gözlenmiştir (Davis & Rimm, 2004; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Motor gelişim konusunda yapılan araştırma sonuçlarında ise bu çocukların doğumdan kısa bir süre sonra boyun ve vücut kontrolünü kazanabildikleri, gözünü dikip bakma, yürüme, duruş ve yer değiştirmeye ilişkin hareketleri yaşlıtlarından en az iki ay önce kazanabildikleri bulunmuştur (Brunet-Lezine, 2001; Davis & Rimm, 2004; Petkov & Grebennikova, 2016; Vaivre-Douret, 2004). Sosyal gelişimleri incelendiğinde, bu çocukları iki grup olarak ele almanın daha doğru olacağı anlaşılmaktadır. İlk gruptaki çocukların sosyal beceriler açısından hızla geliştiği (Bildiren, 2018; Vaivre-Douret, 2002) ve çevresinden aldıkları destekler sayesinde bilişsel becerilerinin hızla ilerlediği görülürken (Vaivre-Douret, 2002, 2004) ikinci grupta, zihinsel performansları oldukça yüksek olan ancak ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz ardı edilmiş ve zayıf sosyal becerilere sahip olan çocuklar vardır. Bu çocuklar davranışsal ya da psikosomatik bozukluklarla, öğrenmeye karşı isteksizlikle, karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda isteksiz olma gibi problemlerle karşıma çıkabilmektedirler. Üstelik bu problemler psikososyal sorunlarla da birleşerek daha kompleks hale gelebilmektedir (Kaya, 2020; Saranlı & Metin, 2012). Bazı çalışmalarda üstün yetenekli çocukların sosyal gelişim özellikleri ile ilgili olarak kendilerinden büyüklerle daha iyi anlaştıkları, karşıındakileri kendi düşünceleri yönünde etkileyebildikleri, duygusal problemlerini kendi başına çözebilmekle birlikte yeni ve değişik olaylara kolaylıkla adapte olabildikleri ortaya koyulmuştur (Freeman, 2021; Matthews & Foster, 2004). Duygusal gelişimleri ele alındığında, bu çocukların yaşlıtlarından farklı düşünmekle kalmayıp aynı zamanda olgular karşısında farklı duygusal tepkiler gösterebildikleri de vurgulanmaktadır. Özgüvenli, bağımsız, amaçlarına ulaşmaktan, planlarını başarılı bir şekilde sonuçlandırmaktan ve sorumluluk almaktan hoşlanan bireylerdir. Sabırlı, kararlı, başkalarının görüş ve düşüncelerine önem vererek saygı duyan, onların ümitlerini, acılarını ve sevinçlerini hisseden bireylerdir (Baysal-Metin vd., 2018; Bildiren, 2018; Gross, 2002; Szymanski, 2021). Bu bağlamda Von Karolyi'nin (2006) yaptığı çalışmada da üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal alanlarda daha erken farkındalık geliştirdikleri bulgulanmıştır.

Erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların erken teşhis edilerek eğitime erken başlamaları özel eğitimin temel ilkelerden biridir (Metin, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997). Ancak üstün yetenekli çocukların bu ihtiyaçları özel eğitim ve kapsayıcı eğitim süreçlerinde, kendilerini yetiştirebilecek beceriye sahip oldukları, fazla eğitimle tipik gelişim gösteren çocuklarla aradaki farkını daha çok açılacağı veya zaten sınavla istedikleri okula gidebilecekleri gibi çeşitli önyargılarla göz ardı edilebilmektedir. Böylece kendilerine uygun olmayan hız ve düzeyde bir eğitimle ve süreç içerisinde özel gereksinimlerinin farkında olmayan bir öğretmenle eğitimlerini sürdürmek durumunda kalabilmektedirler (Ataman, 2014; Berman vd., 2012). Ancak kapsayıcı eğitim bağlamında doğuştan meraklı ve keşfetme tutkusıyla dolu, öğrenmeye karşı sürekli açlık duyan ve pek çok şeyi yaşlıtlarından daha hızlı ve kolay öğrenen üstün yetenek potansiyeli olan çocukların da erken belirlenebilmesi, potansiyellerini keşfedip en üst noktada kullanabilmelerini sağlamak ve onlara kapsayıcı eğitimin sunacağı fırsatlardan faydalanabilmeleri için ihmal edilmemeleri son derece önemlidir (Cengiz-Şayan, 2020; Seyhan, 2015). Ebeveynler ve öğretmenler gibi çocukla yakın iletişimde olan yetişkinlerin bu konudaki rolü çok büyüktür. Yapılan araştırmalar ebeveynler ve öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların belirlenmesinde oldukça isabetli kararlar verdiklerini, ancak ailelerin çocuklarının yeteneklerini, çocuğun gerçek performansının altında göstermeye eğilimli oldukları, buna karşın bu konuda bir uzman tarafından bilgilendirildiklerinde hem ebeveynler hem de öğretmenlerin daha

isabetli kararlar verebildikleri belirlenmiştir (Dağlıoğlu & Metin, 2002; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Kord, 2000; Smuthy, 2000).

Üstün yetenekli çocukların bu farklı özelliklerini erken dönemde fark ederek en verimli şekilde kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamak son derece değerlidir. Bunu yapabilmek için de öncelikle bu potansiyele sahip çocukların belirlenmesi gerekmektedir. Bu zorlu süreçte en büyük görev hiç şüphesiz ki onların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Bu noktada üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Aynı zamanda yapılan araştırmalarla öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların eğitimleri ve özel eğitim ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı (Altun & Gülben, 2009; Kıldan, 2011) hatta bu çocukların doğası ve ihtiyaçları ile ilgili bir anlayışa sahip olmadıkları da tespit edilmiştir (Berman vd., 2012). Nitekim Özcan ve Gülkaya'nın (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özellikle materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme, uygun öğrenme ortamı oluşturma gibi konularda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmaların çoğunda, öğretmenlerin küçük yaştaki üstün yeteneklileri belirlemede oldukça zorlandıkları ancak, eğitim aldıkları takdirde tanılama konusunda gelişme kaydettikleri belirlenmiştir (Gagne, 1995; Şahin, 2013). Üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanan öğretmen yetiştirme konusunda yapılan bir meta sentez çalışmasında da öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusunda en çok eğitime ihtiyaç duyduklarını ve alınan eğitimlerin öğretmenlerin bakış açıları ve farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini yüksek düzeyde ortaya koyan bir sonuç elde edilmiştir (Çelik-Şahin, 2021).

Bu bağlamda üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını geliştirmek, daha başarılı ve kendine güvenli bireyler olmaları yönünde onları desteklemek için öğretmenlerin bilgi ve bilinç düzeyinin geliştirilmesi açısından onlara üstün yetenek potansiyeli olan çocukların genel gelişimsel özellikleri ile ilgili eğitim verilmesinin sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocukların erken dönemde içlerindeki potansiyeli ortaya çıkarıp geliştirmenin önemi dikkate alındığında söz konusu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocuklara ilişkin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar konusunda eğitim almadan önce ve sonra bu çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almadan önce ve sonra üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların zorlayıcı olduğu düşünülen özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların özellikleri hakkında bilgi aldıktan sonra bu çocukların özelliklerine ilişkin çizdikleri resimlere yansıyan algıları nelerdir?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusundaki algılarını incelemeyi amaçladığı için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Durum çalışması, bir veya birçok duruma ilişkin derinlemesine açıklama ve analiz ortaya koyan bir araştırma deseni olarak açıklanmaktadır (Johnson & Christensen, 2017). Durum çalışmasında amaç, ele alınan durum veya durumlar hakkında kapsamlı sistematik ve detaylı olarak elde edilen bilgileri bütüncül olarak analiz etmektir (Büyüköztürk vd., 2014; Patton, 2014). Araştırmanın amacının temel olarak "ne" sorusunu cevaplamak olduğu durumlarda keşfedici durum çalışması stratejisi kullanılmaktadır. Keşfedici durum çalışmasında araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı veri içerisinde araştırılan durum keşfedilmektedir (Yin, 2014). Bu bağlamda söz konusu araştırma, çalışma grubuna üstün yeteneklilik hakkında bilgi vermeden önce ve sonra okul öncesi öğretmenlerinin bu potansiyele ilişkin görüşleri ve resim yoluyla bu konudaki algılarını ortaya koymak amaçlandığından keşfedici durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu anasınıflarında çalışan toplam 195 öğretmen oluşturmuştur. Belirli bir örnekleme yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Tüm evrene ulaşılmış ancak bu öğretmenlerden 24'ü eğitim çalışmaları öncesi ve sonrasında yapılan araştırmaya katılmak için gönüllü olmadığından çalışma 171 öğretmen ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu

anasınıflarında çalışan ve gönüllü katılım sağlayan 171 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Sahip Oldukları Bazı Özelliklere Göre Dağılımı

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	169	98.8
	Erkek	2	1.2
Mezun olunan okul	Ön lisans	16	9.3
	Lisans	155	90.7
Mesleki deneyim	1-5 yıl	9	5.3
	6-10 yıl	38	22.2
	11-15 yıl	81	47.4
	16 yıl ve üzeri	43	25.1
Üstün yeteneklilikle ilgili çalışma deneyimi	Evet	28	16.4
	Hayır	143	83.6
Üstün yeteneklilikle ilgili eğitim alma	Evet	4	2.3
	Hayır	167	97.7

Tablo1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu, %90.7’sinin üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %70’inden fazlasının 10 yılın üstünde deneyime sahip olduğu, %16,4’ünün öğretmenlik süreci boyunca üstün yetenek potansiyeli gösteren en az bir çocukla karşılaştığı da veriler arasındadır. Ayrıca % 2.3’ünün üstün yeteneklilik konusunda eğitim aldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç tip veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca Beyin Fırtınası ve Resim Çizme teknikleri de diğer veri toplama araçlarıdır.

Bilgi Formu

Bilgi Formu aracılığıyla araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilgileri alınmıştır. Bu bilgiler yaş, cinsiyet, mezun oldukları kurum, mesleki deneyimleri, üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışma ve eğitim alma durumlarıdır. Bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.”

Beyin Fırtınası Tekniği

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik hakkında bilgilendirilmesi için her biri 40-50 kişilik gruplar halinde altı saat süren toplamda beş gün olacak şekilde eğitim planlanmıştır. Eğitim etkinliği başlarken ve bittiğinde araştırmacılar tarafından “Üstün yetenek deyince aklınıza neler geliyor? Bir veya birkaç kelime ile açıklar mısınız?” soruları sorularak her 8-10 katılımcıya bir masa ve bir pano düşecek şekilde bir düzenek hazırlanmıştır. Eğitim etkinliği başlamadan önce ve sonra öğretmenlerden küçük renkli not kâğıtlarına (7.5 x 7.5 cm) akıllarına gelen kelimeleri yazmaları ve panolarına asmaları istenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra panoda yazılı olan kâğıtlar toplanmıştır. Not kâğıtlarının birbirine karışmaması için farklı renklerde kâğıtlar kullanılmıştır.

Resim Çizme Tekniği

Eğitim etkinliği tamamlandıktan sonra gönüllü olan öğretmenlere birer A5 büyüklüğünde kâğıt verilerek ‘Sınıfınızda üstün yetenek potansiyeli gösteren bir çocuk olsaydı bu çocuk nasıl bir çocuk olurdu? Çizmenizi ve bu çocuğun sahip olduğu özellikleri kâğıdın arkasına yazmanızı istiyorum.’ yönergesi verilmiş ve her bir öğretmene çalışmasını bitirene kadar zaman tanınmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere kurşun kalem dağıtılarak çizimlerini yapmaları sağlanmıştır. Bu çalışmada 171 gönüllü öğretmenden 14’ünün üstün yetenek potansiyeli olan bir çocuk çizdiği, ancak özelliklerini belirtmediği görülmüştür. Çizilen resimlerdeki üstün yetenek potansiyeli gösteren bir çocuğun özellikleri toplam 157 öğretmenin görüşü üzerinden değerlendirilerek analiz edilmiştir. Geçmişten günümüze kadar uzmanlar resimleri bir yakınlık kurma aracı ve kişilik özellikleri ile algılama yetilerinin dışı vurulması amacıyla değerlendirmektedirler (Yavuzer, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacının farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaya yönelik derin ve zengin veriye ulaşması önem taşıdığından resim çizme tekniği veri çeşitlendirmesi amacıyla araştırmacının geçerliğini arttırmak üzere tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama Süreci

Söz konusu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Kurul'undan 16.03.2022 tarih ve 5 no.lu toplantısında E-77082166-604.01.02-313606 sayı ile onay alınmıştır. Bununla birlikte Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alınmıştır. Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliği ile gerçekleştirilen bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukları fark etmelerine ilişkin 195 öğretmene eğitim verilmiştir. Her grupta altı saatlik eğitimde zekâ, zekâyı etkileyen faktörler, üstün yetenek tanımları ve bileşenleri, üstün yeteneklilik tipleri, üstün yetenekli kişilerin karakteristik ve gelişim özellikleri, ihtiyaçları, belirlenmeleri ve eğitim stratejileri ele alınmış ve konu ile ilgili görseller ve bu alanda öne çıkan kişilerin hayat öykülerine ilişkin videolar kullanılarak sunulmuştur. Her oturumun başında öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilerek katılmaya istekli olanlar aydınlatılmış onam formu doldurmuşlardır.

Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar, resim gelişimi ve analizi ile ilgili lisansüstü tezleri ve makaleleri olan ilk araştırmacı tarafından her bir seminer başlamadan önce araştırma hakkında bilgi verilerek öğretmenlerden gönüllü olanlarla birlikte hazırlanan panolara üstün yeteneklilikle ilgili düşüncelerini renkli küçük not kâğıtlarına yazarak panoya asmaları istenmiştir. Aynı işlem altı saatlik eğitim sürecinin tamamlanması ile birlikte tekrarlanmıştır. Eğitim tamamlandıktan sonra gönüllü öğretmenlerden bir de "üstün yetenek potansiyeli gösteren sınıflarındaki hayali bir çocuğu" verilen A5 boyutundaki beyaz kâğıda çizip özelliklerini kâğıdın arkasına yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin gerek Beyin Fırtınası gerekse Resim Çizme tekniği uygulanırken söyledikleri veya çizdikleri resimlere ilişkin hiçbir yorumda bulunulmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi yoluyla katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmıştır (Altunışık vd., 2010). Araştırmada birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Veri analizinde ilk aşamada öğretmenlerin eğitimden önce ve sonra üstün yeteneklilikle ilgili söyledikleri ayrı ayrı ele alınmış ardından iki araştırmacı tarafından kâğıtlar okunduktan sonra kodlanmıştır. Kodlar, ortaya çıkan durum bağlamında araştırmacılar tarafından belirlenen temalar doğrultusunda kategorize edilmiştir. Böylelikle araştırmada tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Nitekim Strauss ve Corbin'e (1990) göre de incelenen olguya temel oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımsal analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir. Tümevarımsal içerik analizi ile yapılan kodlamalarla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin üstün yeteneklilik ile ilgili kullandığı ifadeler temel alınmış ve öğretmen sayısı değil belirtilen görüşler temel çıkış noktası olmuştur. Böylece toplanan tanımlayıcı ve ayrıntılı veriler yardımıyla incelenen probleme ilişkin ana temalar ortaya çıkarılmaya, toplanan veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmada veriler kategorize edilirken belirtilen ifadeler araştırmacılar tarafından en az üç kez incelenerek kodlanmış ve bu süreçte belirtilen görüşlerin hedef kitlenin okul öncesi dönem çocukları olması nedeniyle daha çok gelişim özellikleri ve toplumda genel olarak bu çocuklara ilişkin var olan algılar üzerine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Böylelikle temalar gelişim alanlarından ve toplumsal bakış açısından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Birinci araştırma sorusu ile ilgili olarak öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin görüşleri kategorize edilmiş, benzer olarak bu çocukların zorlayıcı özellikleri ve öğretmenlerin resimlerinde belirttikleri üstün yeteneklilik özelliklerine ilişkin elde edilen kodlar da bu bakış açısından değerlendirilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin çizdikleri resimler beyin fırtınası yoluyla ifade ettiklerini desteklemek amacıyla ele alınmıştır. Kullanılan ifadeler ve çizimler, her bir öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod verilerek kaydedilmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeline ilişkin belirttikleri görüşler bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanı kategorilerinde yoğunlaştığı için bu temaların altında alt kategoriler oluşturularak tablolastırılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere nitel araştırmalarda geçerlik yerine kullanılan inandırıcılığı sağlamak için aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin görüş ve çizimleri incelenirken verilerin toplanması ve analiz sürecinin açıklanması ve bulguların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi yoluyla aktarılabilirlik sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik stratejisi araştırmanın verilerinin dış denetime açık olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu şekilde uzmanlar araştırmayı denetleyebilme ve inceleme imkânına sahip olurlar (Creswell, 2017). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak ve verileri saklamak için araştırmanın tüm verileri ve aşamaları bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için birden fazla araştırmacının veri setlerini kodlaması ve kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada

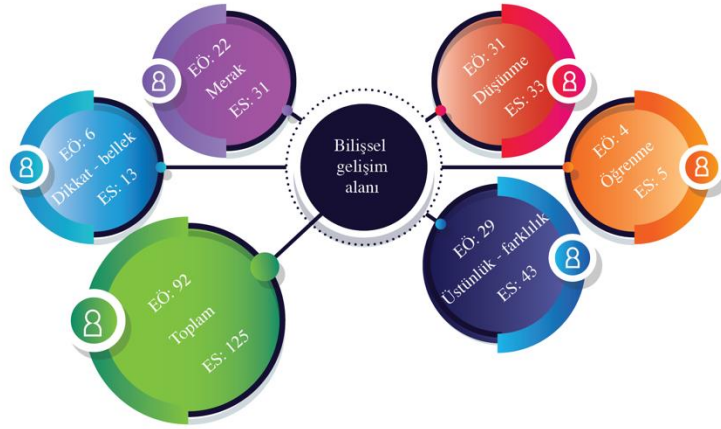
toplanan veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ardından bir araya gelerek görüş ayrılığı olan kod ve kategoriler üzerinde tartışılarak görüş birliği oluştuktan sonra kodun ne olacağına karar verilmiştir. Ardından oluşturulan kod ve kategoriler okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili çalışmalarını olan iki uzman ve ölçme değerlendirme alanında çalışan bir uzman tarafından incelenmiş ve yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

Bulgular

Çorum il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın soruları doğrultusunda aşağıda sırasıyla verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine üstün yetenekliliğe ilişkin eğitim verilmeden önce ve sonrasında bu potansiyel konusundaki algılarını inceleyen ilk araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1-6 arasında ele alınmıştır.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

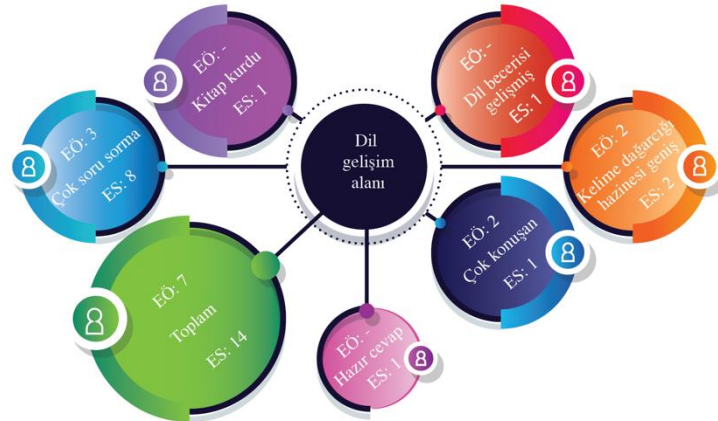
Şekil 1’de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek denince aklına gelen ifadeler gelişimsel bir bakış açısı ile incelendiğinde bu konuda eğitim almadan önce bilişsel gelişim alanı ile ilgili toplam 92 kod kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sırasıyla en çok üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların Düşünme becerilerine yönelik 31 (farklı düşünebilen/bakış açısı olan, yaratıcı $f = 10$; çok yönlü düşünen/düşünme becerileri gelişmiş, parlak fikirleri olan, pratik düşünebilen $f = 2$; hızlı çözüm üreten, çözüm odaklı, hızlı düşünen, pratik çözüm üretme, $f = 1$) diğer çocuklardan üstün/Farklı olan özelliklerine yönelik 29 (Zekâ/zeki/mantıksal zekâsı gelişmiş/IQ puanı 135 ve üzerinde olan $f = 5$; yüksek performans, normalin üzerinde yetenek/üst düzey yetenekleri olan $f = 4$; akademik alanlarda yaşatlarından üstünlük, üstünlük, hayal gücü yüksek $f = 3$; yeni şeyler üretebilen, icat yapan, ileri akademik başarı, kafası farklı çalışan, problem çözme becerisi yüksek, yeni şeyler üretebilen, bilgiyi farklı şekillerde işleme becerisi olan, problem çözme becerisi yüksek $f = 1$ vb.), Meraklı olmalarını içeren 22 (meraklı $f = 13$; algısal farkındalık/algıları yüksek $f = 5$, araştırmacı $f = 2$; ilginç soru sorma, ayrıntılara/detaylara dikkat etme $f = 1$ vb.), Dikkat-Bellekle ilgili altı (Dikkat süresinin uzunluğu, konsantrasyon yüksekliği $f = 2$; dikkat toplamada zorlanma, hafızası güçlü $f = 1$) ve öğrenme ile ilgili (keşfetmeyi seven $f = 2$; kolay ve çabuk öğrenme, öğrenme/bilgiye açıklık $f = 1$) dört kod ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler üstün yeteneklilik ile ilgili eğitim aldıktan sonra, bilişsel gelişim alanı ile ilgili toplam 125 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde sırasıyla Üstünlük/farklılık 43 (hayal gücü yüksek $f = 8$; Zekâ/zeki/mantıksal zekâsı gelişmiş/IQ puanı 135 ve üzerinde olan $f = 6$; motivasyonu yüksek, üstünlük $f = 4$; zengin uyaranlara ihtiyaç duyan, akademik alanlarda üstünlük $f = 3$; ileri akademik başarı, normalin üzerinde yetenek/üst düzey yetenekleri olan $f = 2$; becerileri yüksek, gelişmiş beceriler, aykırı fikirleri olan, farklı yetenekleri olan, öngörüsü yüksek, akademik alanlarda yaşatlarından üstünlük, farklı yorumları olan, kafası farklı çalışan, aykırı fikirleri olan, küçük bilim insanı, cin gibi $f = 1$), Düşünme 33 (farklı düşünebilen/farklı bakış açısı olan $f = 14$, yaratıcı $f = 12$; olaylara farklı bakabilen, hızlı düşünen $f = 2$; soyut semboller kullanabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilen, sorgulayıcı $f = 1$), Merak 31 (meraklı $f = 15$; algısal farkındalık/algıları yüksek $f = 6$, ilginç soru sorma $f = 5$; araştırmacı $f = 3$; ayrıntılara/detaylara dikkat etme $f = 2$), Dikkat-Bellek 13 (hafızası güçlü $f = 5$,

dikkat süresinin uzunluğu, konsantrasyon yüksekliği $f = 3$; odaklanma, uyanık $f = 1$) ve Öğrenme beş (keşfetmeyi seven $f = 2$; kolay ve çabuk öğrenme, öğrenme/bilgiye açlık, gözlemci $f = 1$) kod ile temsil edildiği belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında eğitim öncesinde belirtilenlerle benzer kodların olduğu söylenebilmekle birlikte kod sayısının eğitim öncesine göre belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir.

Şekil 2

Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Dil Gelişimi Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



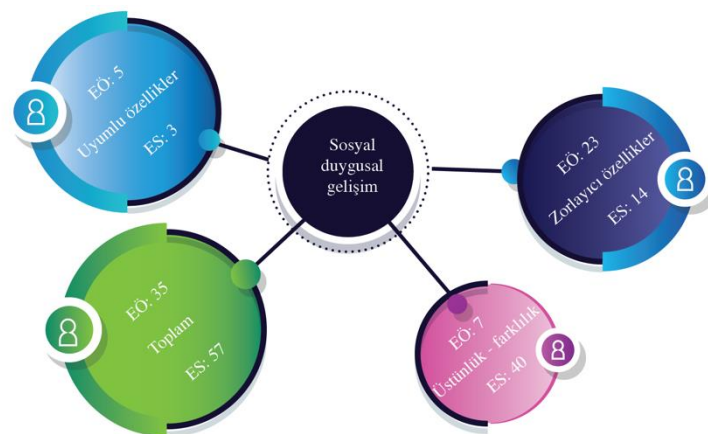
Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 2’de öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenek potansiyeline ilişkin dil gelişim alanı ile ilgili olarak toplam yedi kod kullandıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan üçünün çok soru sorma, ikisinin geniş kelime hazinesi ve yine ikisinin çok konuşkan olmaları ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra dil gelişimi alanı ile ilgili toplam 14 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin çok soru sordukları, ikisinin kelime dağarcıklarının geniş olması ve birer kodun da çok kitap okumaları, dil becerilerinin gelişmiş olması, çok konuşmaları ve hazırcı cevap olmaları ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Genel olarak bakıldığında dil gelişimi alanına ilişkin kodların eğitim öncesine göre sonrasında iki katına çıktığı görülmüştür.

Şekil 3

Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

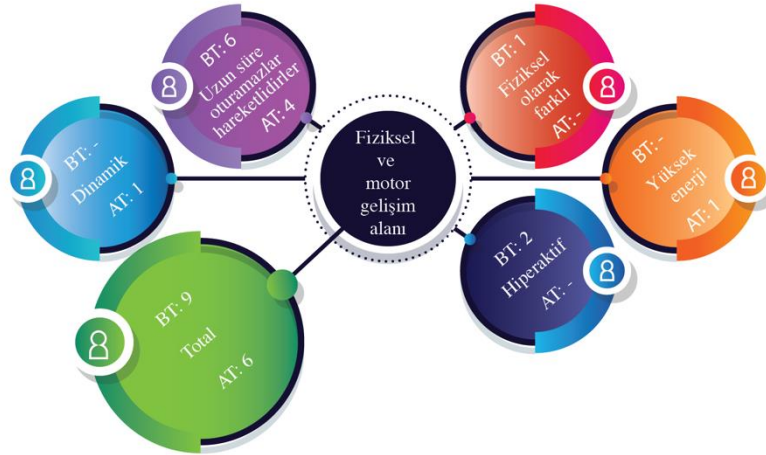
Şekil 3’te okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin eğitim almadan önce sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili toplam 35 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde uyumlu özellikler, zorlayıcı özellikler ve Üstünlük/Farklılık alt kategorilerinde kodların toplandığı ortaya çıkmıştır. Eğitim öncesinde

öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların sırasıyla en çok Zorlayıcı özelliklerini 23 (çabuk sıkılır $f = 4$; kuralsız $f = 3$; içe kapanık, sabırsız, yaramaz $f = 2$; takıntılı, kendini soyutlar, çok sessiz, asosyal, mutsuz, zor uyum sağlayan, yaşlıları ile uyum sağlamakta zorlanan, çabuk sıkılırlar, kendini soyutlar, her şeyi mükemmel olarak yapmaya çalışan/mükemmeliyetçi $f = 1$) ardından diğer çocuklardan farklı/üstün olan özelliklerini 7 (adalet duygusu kuvvetli, daha duyarlı $f = 2$; başkasının hakkını savunan, ilgi alanları geniş, sosyal açıdan becerisi yüksek $f = 1$) ve uyumlu özelliklerini beş (sosyaldır, uyumludur, ilgilidir, değişikliği seven, dışa dönük $f = 1$) belirttikleri gözlenmiştir.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra bu gelişim alanına yönelik toplam 57 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sırasıyla en çok diğer çocuklardan Üstünlük/Farklılık gösteren özelliklerini 40 (Mizah duygusu kuvvetli/mizah yeteneği olan/espri gücü yüksek $f = 8$; adalet duygusu kuvvetli $f = 5$; ilgi alanları geniş, daha duyarlı, empati becerisi gelişmiş $f = 3$; sosyal becerileri farklı, lider $f = 2$; kendinden büyüklerle arkadaşlık, grup içinde fark edilen, fedakarlık, başkasının hakkını savunan, zor ikna olan, özeleştirici yapabilen, içten güdülenen, özgür olan, iletişimi güçlü olan, kabul edilmeye ihtiyaç duyan, özgüveni yüksek, hassas kişilik, sınırları zorlayan, çok duygusal $f = 1$), üstün yetenek potansiyeli bağlamında karşındaki kişileri zorlayıcı özellikler açısından 14 (çabuk sıkılma $f = 3$; Her şeyi mükemmel olarak yapmaya çalışan/mükemmeliyetçi $f = 8$, sosyal yönü zayıf/sosyal gelişimi desteklenmesi gereken, sabırsız, zor uyum sağlayan $f = 1$) ve en son uyumlu özelliklerini üç (canlı, girişken, estetik $f = 1$) belirttikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında sosyal duygusal gelişim alanına yönelik olarak eğitim sonrasında öğretmenlerin görüşlerinde belirgin bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 4

Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Fiziksel ve Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



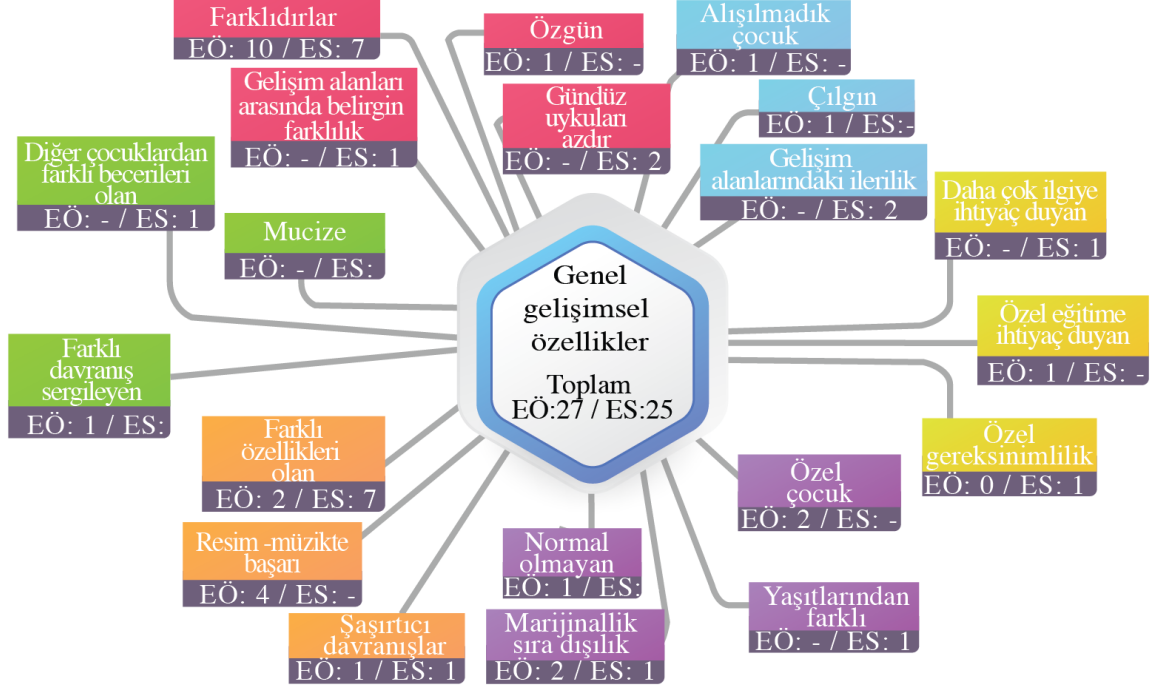
Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 4'te eğitim öncesinde okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin ifadelerden fiziksel ve motor gelişim alanı ile ilgili olanlar incelendiğinde toplam dokuz kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan altısının çok hareketli olmaları, ikisinin hiperaktif olmaları ve birinin de fiziksel olarak farklı özelliklere sahip olmaları ile ilgili olduğu görülmüştür.

Eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin bu gelişim alanına yönelik toplam altı kod kullandığı belirlenmiştir. Bu kodlardan dördünün çok hareketli olmaları ve birer kodun da yüksek enerjiye sahip olmaları ve dinamik olmaları ile ilgili olduğu görülmüştür. Daha önce belirtilen gelişim alanlarının tersine fiziksel ve motor gelişim konusunda eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin sayısında bir azalma olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 5

Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Genel Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 5'te üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce okul öncesi öğretmenlerinin genel gelişim özellikleri kategorisine ilişkin olarak toplam 27 kod kullandıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan 10'u bu çocukların farklı olduğunu, dördünün resim ve müzik alanlarındaki başarılarını temel alan ve ikişer olmak üzere bu çocukların özel, farklı özellikleri olan, marjinal ya da sıra dışı olduklarını içeren ifadeler kullandıkları gözlenmiştir.

Eğitim sonrasına bakıldığında genel gelişimsel özellikler bağlamında toplam 25 kod kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan yedişerinin farklı olmaları ve farklı gelişim özelliklerine sahip olmaları ile ilgili olduğu, ikişer kodun da az uykuya ihtiyaç duymaları ile gelişim alanlarında gözlenen ilerilikle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında eğitim almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlerin benzer sayıda kodlara ilişkin ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin toplumsal algıya dayanan ifadelerine ilişkin olarak toplam üç kodlama yaptıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan birinin normal eğitim sürecine uyum sağlayamayan çocuklar oldukları, diğerinin böyle bir çocuğa sahip oldukları için ailelerin mutsuz oldukları ve son olarak bu çocukları toplum refahını üst düzeye taşıyan çocuklar olarak gördükleri bulunmuştur.

Şekil 6

Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Toplumsal Algıya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

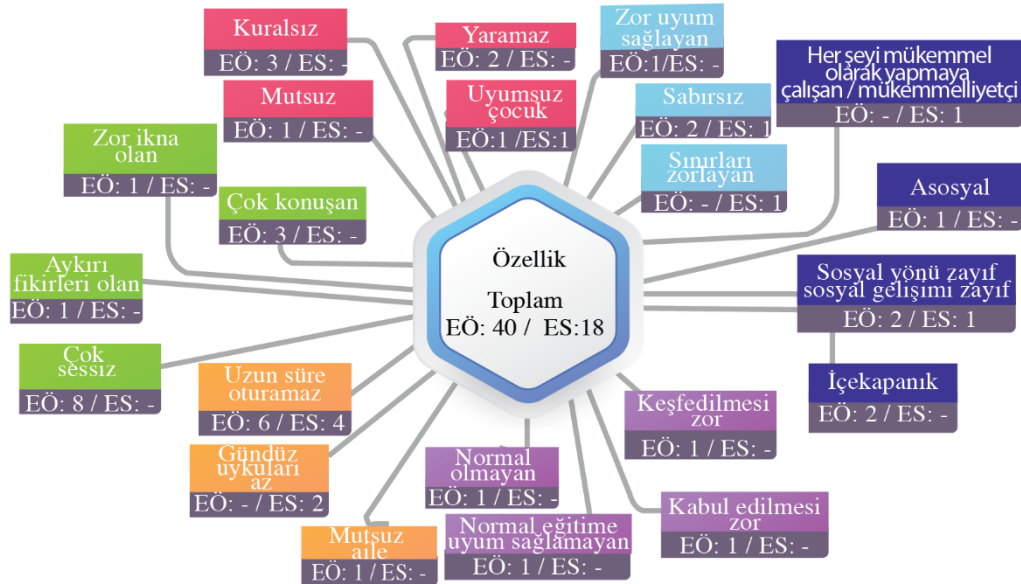


Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Öğretmenlerin eğitim aldıktan sonra bu kategoriye ilişkin olarak toplam 10 kodlama kullandıkları belirlenmiştir. Bunlardan dördü istenen bir çocuk olduğu, ikisi desteklenmesi gereken varlıklar olduğu ile ilgilidir. Genel olarak bakıldığında eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin toplumsal algıya dönük ifadelerle eğitim öncesine göre daha çok yer verdikleri görülmektedir. İkinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 7’de ele alınmıştır.

Şekil 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Almadan Önce ve Sonra Üstün Yetenekliliğe İlişkin Zorlayıcı Görüşlerinin Dağılımı



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 7’de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve aldıktan sonra bu potansiyelin zorlayıcı yönleri konusunda belirttikleri görüşler incelenmiştir. Öğretmenler eğitim almadan

önce üstün yetenekliliğin zorlayıcı özelliklerine ilişkin olarak toplam 40 kodlama yapılmıştır. Bu kodlardan sekizinin çok sessiz olmaları, altısının çok hareketli olmaları ve üçer olmak üzere çok konuşkan ve kural tanımaz olmaları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra ise üstün yetenekliliğin zorlayıcı özelliklerine ilişkin toplam 18 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin mükemmeliyetçi olmaları, dördünün çok hareketli olmaları ve ikisinin gündüz uykularının az olmaları ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenek potansiyeline ilişkin zorlayıcı görüşlerinin eğitim aldıktan sonrakilere göre belirgin olarak daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Resimlerinde Üstün Yetenekliliğe İlişkin Belirttikleri En Temel Üç Özelliğin Dağılımı

Özellik	İlk sırada belirtilen özellik	İkinci sırada belirtilen özellik	Üçüncü sırada belirtilen özellik	Σf
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Meraklı	53	30	6	89
Çok soru soran	13	14	18	45
Kitap kurdu/okumayı seven	5	7	5	17
Hareketli	5	9	11	25
Yaratıcı	5	5	5	15
Çok konuşan	4	-	-	4
Muzip/şakacı	7	-	-	7
Parlak fikirleri olan/pozitif düşünen/sürekli düşünen	4	-	-	4
Mükemmeliyetçi	4	9	3	16
Diğer çocuklardan farklı /farklı yetenekleri olan	4	-	-	4
Mutlu	3	-	-	3
Sosyal gelişimi iyi/sosyal/arkadaş canlısı	3	7	-	10
Sosyal gelişimi zayıf	-	-	6	6
Sorgulayıcı	3	-	2	5
Lider	2	-	-	2
Şaşkın	2	-	-	2
Bellek algısı yüksek	2	-	-	2
Araştıran ve keşfeden	2	13	5	20
Dikkatli/dikkati yoğun	3	5	4	12
Öğrenmeye aç	2	3	2	7
İlgi alanları geniş	2	4	-	6
Adaletli	2	2	7	11
Uyanık	-	2	-	2
Duygusal	-	1	3	4
Sevecen	-	2	2	4
Toplam	130	113	79	322

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenleri üstün yetenek potansiyeli hakkında eğitim aldıktan sonra bu potansiyele sahip bir çocukla ilgili çizimlerinde belirttikleri üç temel özellik incelenmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli bir çocuğun özellikleri olarak ilk sırada 53’ünün meraklı olmaları, 13’ünün çok soru sormaları, beşer olmak üzere çok kitap okuyan, hareketli ve yaratıcı özelliklere sahip olmaları; ikinci olarak 30’unun meraklı, 14’ünün çok soru soran, dokuzar olmak üzere hareketli ve mükemmeliyetçi olmaları; üçüncü olarak ise, 18’inin çok soru soran, 11’inin hareketli ve yedisinin adaletli olma ile ilgili kodlar kullandıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli hakkında eğitim aldıktan sonra bu potansiyele sahip çocuklarla ilgili en temel özellikleri olarak meraklı olmalarını, çok soru sormalarını, çok hareketli olmalarını, araştıran ve keşfetmeyi seven bir yapıya sahip olmalarını; mükemmeliyetçi, yaratıcı, dikkatli ve adaletli olmalarını göz önüne aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinden üstün yetenekli çocukla ilgili bir çizim yapmaları istenmiştir. Resim Çizme Tekniğinin kullanıldığı bölümde elde edilen çizimlerden bazıları Şekil 8 ve Şekil 9’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin aşağıda belirtilen resimlerde de görüldüğü üzere gerek çizerek gerekse

çizdikleri figürün yanına görüşlerini belirterek üstün yetenekli olan bir çocuğu somutlaştırmaya çalıştıkları görülmüştür.

Şekil 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukla İlgili Çizimleri



Ö-4 resim örneği



Ö-9 resim örneği



Ö-62 resim örneği

Örneğin Şekil 8’de görüldüğü üzere, Ö-4 kodlu öğretmen çiziminde üstün yetenekli çocukların farklılığına dikkat çekerek üç gözlü, dört kulaklı ve iki ağızlı bir karakter çizmiştir. Ayrıca çizdiği soru işaretleri ve matematiksel sembollerle bu çocukların meraklı ve sorgulayan çocuklar olduğuna dikkat çekerek özelliklerini “Sorgulayıcı, hareketli, her yerde gözü kulağı olan, farklı duyguları aynı anda yaşayan bir çocuk. Anlaşılmak ve kabul görmek istiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü üzere, Ö-16 kodlu öğretmen gözlüklü bir karakter çizerek bu çocuğun özelliklerini “Kitap kurdu, değerli, mükemmeliyetçi, sosyal, meraklı, konuşkan, vicdan ve merhamet duygusu gelişmiş, araştırmacı, sonuca odaklı ve süreci verimli kullanabilen bir çocuk” olarak ifade etmiştir. Ö-21 kodlu öğretmen kafası sorularla dolu olan bir çocuk çizerek bu çocuğun özelliklerini “Merak, duyguları yüksek, kabullenme ihtiyacı var. Yaratıcı ve özgün düşünür. Motivasyonları yüksek hafızaları güçlü ve çok yönlüdürler.” şeklinde açıklamıştır. Ö-30 kodlu öğretmen ise çiziminde bu çocukların meraklı ve araştırmacı olmalarına dikkat çekerek “Yaratıcı, esprili, renkli, meraklı ve güçlü hafızaya sahip bir çocuk.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Ö-8 kodlu öğretmenin aşağıdaki ifadeleriyle öğretmeni zorlayıcı özelliklerine vurgu yaptığı söylenebilir. Ö-10 kodlu öğretmen de benzer olarak üstün yetenekli çocukların pek çok farklı özelliğini dile getirmiştir.

“Öğretmenim, Öğretmeeniim !!!!” Sürekli öğretmene söyleyecek bir şeyi var. Hayvanlarla çok ilginç konuları araştırıp bana anlatıyor. Ben hayretle dinliyorum, bazen cevap bulamıyorum. Arkadaşlarının her halinden anlıyor ve onlara yardımcı oluyor. Yaratıcı etkinlikler yapar ve yaratıcı ürünler oluşturur.” (Ö-8)

“Çok meraklı. Takıntılı (kıyafet etiketlerine özellikle) Kızdığı kişileri kara deliğe gönderiyor. Yaşlanmaktan ve sevdiklerinin yaşlanmasından çok korkuyor. Zekası dahi seviyesinde. Adalet duygusu gelişmiş, biraz ukala, kitap okumayı seviyor ve müziğe ilgisi var. Ayrıca eşyaları söküp incelemek istiyor.” (Ö-10)

Şekil 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukla İlgili Çizimleri



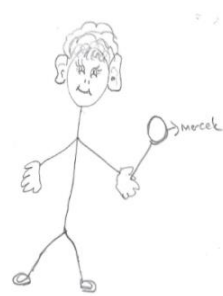
Ö-14 resim örneği



Ö-16 resim örneği



Ö-21 resim örneği



Ö-30 resim örneği

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim aldıktan sonra öncesine nazaran üstün yetenek potansiyeli ile ilgili belirttikleri ifadelerin sayısında belirgin bir artış olduğu, daha çok çocukların gelişimsel özellikleri üzerine odaklandıkları, çocukların sınıf içerisinde çocuklarla iletişimlerini zorlayıcı unsurlar açısından da bunun tam tersi olarak bilgi aldıkça belirtilen özelliklerin sayısında azalma olduğu ve buna paralel olarak çizdikleri resimlerde de bu potansiyele sahip çocukların temel ve zorlayıcı özelliklerini vurgulayarak yaşatlarından farklılıklarının altını çizdikleri söylenebilir.

Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin görüş ve algılarının incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin bu potansiyele sahip çocuklarla ilgili eğitim almadan önce ve aldıktan sonraki beyin fırtınası tekniği kullanılarak alınan görüşleri ile bu çocukların özelliklerine ilişkin algıları çizdikleri resimler yoluyla incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim almadan öncesinde ve sonrasında üstün yetenekli çocuklar konusunda, hizmet ettikleri okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişimsel özellikleri ve her bir gelişim alanına ait özellikleri ile toplumun bu çocuklara ilişkin mevcut algıları bağlamında görüş belirttikleri belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda fiziksel ve motor gelişim ile genel gelişim özellikleri kategorileri dışında eğitim aldıktan sonra öncesine nazaran kodlama sayısı ve çeşidinde belirgin bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak bilişsel gelişim alanı ele alındığında, öğretmenlerin en çok görüş belirttikleri alan olmakla birlikte genellikle bu çocukların düşünme becerileri ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olan özelliklerine ilişkin görüş belirtirken eğitim sonrasında diğer çocuklardan farklı olan özelliklerinin düşünme becerilerine nazaran daha ön plana çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar bağlamında alanyazında da belirtildiği gibi üstün yetenekli çocukların diğer yaşatlarından en belirgin farklılıkları olan bilişsel gelişime ilişkin özelliklerin öğretmenler tarafından da en çok dikkate alınan özellikler olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların yüksek bilişsel kabiliyet, akranlarından ileri öğrenebilme, örüntüleri görebilme, keşfetmeye meraklı, araştırmacı, akranlarından yüksek kapasite sergileme, yaratıcılık, yüksek motivasyon, uyarılara farklı boyutlarda bakabilme, güçlü bellek (Bildiren, 2018; Bildiren vd., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kıldan, 2011; Kuo vd., 2010; Wright & Ford, 2017) gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları olağanüstü zihinsel performanslarına ilişkin özelliklerle tanımlamaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bilgilendirilme öncesinde üstün yetenekliliğe ilişkin olarak bilişsel gelişimden sonra en çok sosyal duygusal gelişim alanına ait özelliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler bu çocukların diğerlerine nazaran çabuk sıkıldıkları, kural tanımaz oldukları, içekapanık, sabırsız, sosyal yönü zayıf olan, adaletli, yaramaz ve daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların çabuk sıkılmalarının öğretmen tarafından hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında ilk sırada belirtilen özellikler arasında olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde üstün yetenekli olmanın sosyal becerileri, duygusal olgunluğu ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamayı güçleştiren veya engelleyen birtakım özellikler içerdiğini ortaya koyan görüşler bulunmaktadır (Baysal-Metin vd., 2018; Freeman, 2021; Yalın-Yaman & Bugay-Sökmez, 2020). Bu görüşe göre, yüksek yeteneğin oluşturduğu yüksek düzeydeki bilişsel farkındalık, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar, bu çocukların tipik gelişen yaşatları ile birlikte çalışma, oyun oynama gibi faaliyetlerde iş birliği yapmalarında zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların sosyal duygusal özelliklerini eğitim sonrasında daha iyi ayırt edebildikleri söylenebilir.

Dil gelişimi ile ilgili kodlamalar incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenler tarafından üstün yetenekli çocukların çok soru soran, kelime hazinesi geniş ve çok konuşan çocuklar oldukları belirtilmiştir. Eğitim sonrasına bakıldığında ise eğitim öncesindeki belirttiklerine ek olarak çok kitap okuyan, dil becerileri gelişmiş ve hazırcevap oldukları vurgulanmıştır. Bu bağlamda Vygotsky'nin Sosyokültürel kuramında belirttiği gibi bilişsel gelişimle dil gelişiminin birbiri ile etkileşimli gelişimini dikkate aldıkları söylenebilir (Vygotsky, 1986). Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yukarıda belirtildiği üzere bilişsel gelişimle dil gelişiminin etkileşimli ilerleyişi bağlamında uzun ve karmaşık cümleler kurma, konuşmalarında yetişkin tavrı sergileme, kullandığı terimleri açıklama, sorulan sorulara hızlı yanıt vermeyi içeren yüksek sözel beceriler, genellikle okul öncesi dönem içerisinde kendi kendine okuma yazmayı öğrenme, güçlü bellek okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarda gözlemlenen davranışlar olarak belirtilmektedir (Bildiren, 2018; Bildiren vd., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kuo vd., 2010; Wright & Ford, 2017). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların dil gelişimi özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir.

Genel gelişimsel özellikler kategorisinde öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenekli çocukların farklı olduğunu, resim ve müzik alanlarındaki başarılarını temel alan ve bu çocukların özel, farklı özellikleri olan, marjinal ya da sıra dışı olduklarına dair ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin bakış açısında bazı değişiklikler olduğu bu çocukları özel gereksinimli, normal olmayan, alışılmadık ve özel çocuklar olarak belirtmek yerine diğer yaşlılarından farklı oldukları ve farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları şeklinde tanımlamaya daha çok dikkat ettikleri belirlenmiştir. Genel gelişimsel özellikler kategorisinde diğer kategorilerden farklı olarak eğitim sonrasında daha az görüş belirtildiği ve belirtilen görüşlerin de eğitim öncesine nazaran üstün yetenekli çocukların daha çok kabul edilebilir özellikleri ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Fiziksel ve motor gelişim alanına yönelik kodlamalar incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenler en çok üstün yetenekli çocukların çok hareketli olmaları, hiperaktif olmaları ve fiziksel olarak farklı olduklarına dair özelliklerini vurgularken eğitim sonrasında çok hareketli, yüksek enerjisi olan ve dinamik çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocuklar üzerinde geriye dönük yapılan çalışmalar sonucunda yürüme, koşma, duruş ve yer değiştirmeye ilişkin hareketleri erken dönemde kazanırken aynı zamanda yerinde duramayan, enerjisi yüksek olan, rutinlerden hoşlanmayan çocuklar oldukları da belirlenmiştir (Brunet-Lezine, 2001; Özbay, 2013; Vaive-Douret, 2004). Bütün belirtilenler ışığında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların fiziksel ve motor gelişim özelliklerini ayırt edebildikleri söylenebilir. Ancak bu gelişim özelliklerine ilişkin ifadelerin eğitim sonrasında öncesine nazaran azaldığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sonrasında çocukların ilk bakışta göze çarpan fiziksel ve motor gelişim özelliklerini diğer gelişim alanlarındaki özelliklerini de dikkate alarak daha kapsamlı değerlendirmeye çalıştıkları, ancak çok hareketli olmalarını en belirgin özellikleri olarak gördükleri söylenebilir.

Üstün yetenekli çocuklar konusunda toplumsal algıyı yansıtan kategorideki kodlar incelendiğinde, eğitim öncesinde öğretmenler normal eğitim sürecine uyum sağlayamayan çocuklar olduklarını, böyle bir çocuğa sahip oldukları için mutsuz aile olduklarını ve toplum refahını üst düzeye taşıyan çocuklar olduklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Eğitim sonrasında ise öğretmenler üstün yetenekli çocukların istenen çocuklar oldukları, desteğe ihtiyaç duymaları, ihtiyaçlarına yönelik eğitim almaları ve doğru yönlendirilmeleri gerektiği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Okul öncesi döneminde üstün yetenek potansiyeline sahip çocuklarla ilgilenmek yetişkinler için bazen eğlenceli olabildiği gibi çoğunlukla rahatsız edici olabilmektedir. Ancak bu noktada bilinmesi gereken şey, küçük yaşlarda üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenemeyen çocukların uzun vadede bu olağandışı potansiyellerinin giderek körelerek kaybolma riski ile karşı karşıya kalabildikleridir (Simonton, 2014). Bununla birlikte kısa vadede de potansiyellerini verimli bir şekilde kullanmadıklarında, bu çocukların etrafa karşı zarar verebilme, sinirlilik hatta depresyona girme tehlikesi ile karşı karşıya kalabildikleri de ileri sürülmektedir. Bu risk faktörleri dikkate alınarak üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenlerin her ne yaş veya yetenek düzeyinde olursa olsun onları diğer yaşlılarından farklı özellikleri ile kabul etmeleri ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimsel önlemler alabilmeleri önemlidir (Robinson, 1993).

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve aldıktan sonra bu potansiyele ilişkin zorlayıcı olduğunu düşündükleri özellikler de incelenmiştir. Öğretmenler eğitim almadan önce üstün yeteneklilik konusunda bu potansiyele sahip çocukların daha çok zorlayıcı özelliklerine ilişkin görüşe sahipken eğitim aldıktan sonra bu görüşlerin sayısında belirgin bir düşme olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmeden önce bu potansiyele sahip çocukların çok sessiz, çok hareketli, çok konuşkan ve kural tanımaz olmalarını belirtirken bilgilendirildikten sonra görüşlerin daha çok mükemmeliyetçi, çok hareketli ve gündüz uykularının az olması gibi özellikler üzerine odaklandığı bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenler için ortak olarak çok hareketli olmalarının en belirgin zorlayıcı özellikleri olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin eğitim sonrasında görüşleri incelendiğinde bu çocukların çabuk sıkılmaları ve kural tanımaz olmaları gibi öğretmeni zorlayan özellikleri yerine espri güçlerinin yüksek olması ve adalet duygularının kuvvetli olması gibi özellikleri vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca toplumsal algı ile ilgili kategoride de benzer olarak öğretmenlerin bu çocukların istenen çocuklar olması, desteğe ihtiyaç duymaları ve doğru yönlendirilmeleri gerektiği ile ilgili görüşlerinin ağırlık kazandığı dikkate alındığında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımaya başladıkça onları bütün bu özellikleri ile kabul etmeye eğilimli oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların gelişimlerini ele alırken her çocuğun olgunlaşması ve gelişiminin bireysel olduğunu, gelişimin bazı dönemlerde hızlandığı bazı dönemlerde yavaşladığını, kültür ve sağlanan olanaklar gibi pek çok faktörden etkilendiğini ve bu bağlamda bir çocuğun gelişiminin asla düz bir çizgide ilerlemediğini akılda tutmak gerekmektedir (Matthews & Foster, 2004). Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda bilgi ve bilinç sahibi olmaları yukarıda bahsedilen problemlerin ortaya çıkmasına engel olacağı için çocukların sağlıklı gelişimi açısından son derece değerlidir. Yapılan araştırmalar dikkate alındığında okul öncesi eğitimde gerek üstün yetenekli çocukların

ihtiyaçlarının gerekse öğretmenlerin mesleki bilgi eksikliklerinin göz ardı edildiği ve bu bağlamda üstün yetenekli çocukların eğitiminde okul öncesi dönemin en fazla ihmal edilen kademe olduğu ileri sürülmektedir (Chamberlin vd., 2007; Jolly & Kettler, 2008; Koshy & Robinson, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında böyle bir çocuk olduğunu hayal ederek çizimleri ve bu çocuğun özelliklerini belirtmeleri istendiğinde çoğunlukla meraklı olmaları, çok soru sormaları, çok hareketli olmaları, araştıran ve keşfetmeyi seven bir yapıya sahip olmaları ile mükemmeliyetçi, yaratıcı, dikkatli ve adaletli olmaları gibi özellikleri daha çok dikkate aldıkları görülmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin eğitim süreci sonrasında gerek belirttikleri ifadelerde gerekse resimlerinde üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişim özelliklerine ilişkin unsurlara daha çok yer verdikleri ve çizimlerinde bu çocukları gözlüklü ve uzaylı olarak somutlaştırarak yaşatlarından farklılıklarını ve azaldığı görülmekle birlikte var olan basmakalıp yargılarını bu şekilde yansıttıkları ortaya çıkmıştır.

Verilen eğitime katılan okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocuklar konusunda genellikle üniversitede özel eğitim dersleri kapsamında yüzeysel bazı bilgiler edindiklerini; bu çocukların gelişimsel özellikleri, üstün yeteneklilik tipleri ve sınıflarında bu tür çocuklar konusunda neler yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda özellikle küçük yaşlarda çocuklardaki bu potansiyelin erken dönemde keşfedilerek hazırlanan eğitim programlarıyla en üst noktaya ulaştırılması konusunda öğretmenlere büyük görevler düştüğü kabul edilen bir gerçektir. Ancak üstün yetenekliliğin yukarıda belirtildiği gibi çok geniş bir yelpazeye sahip olması, fiziksel ve sosyal duygusal gelişim alanlarında olduğu gibi bireysel farklılıklar bağlamında da zaman zaman birbiri ile çelişen özelliklere sahip olabildikleri görülmektedir. Bununla birlikte üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların özellikle mükemmeliyetçilik, zor ikna olma, kural tanımama ve çok hareketli olma gibi öğretmeni sınıf içerisinde zorlayan özelliklere sahip oldukları gerek öğretmenlerin görüşleri gerekse çizimlerinde görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere verilen eğitimde sadece üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri üzerine odaklanılmasa da okul öncesi dönemin gelişimin en hızlı olduğu süreç olması ve okul öncesi eğitim bağlamında MEB 2013 okul öncesi eğitim programının genel çerçevesinin bütüncül gelişim üzerine odaklanması dolayısıyla öğretmenlerin ister istemez üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların gelişimsel özellikleri üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim almadan önce yaşatlarından farklı özelliklere sahip bu çocuklar konusunda bilgi eksiklikleri nedeniyle daha çok basmakalıp yargılara sahip oldukları, ancak eğitim sonrasında gerek beyin fırtınası tekniğiyle ifade ettikleri görüşleri gerekse bu potansiyele sahip çocuklar konusunda çizdikleri resimlerden bu basmakalıp yargılardan oldukça arındıkları söylenebilir. Nitekim alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik, bu potansiyele sahip çocukların tanınması ve eğitimi konularında desteklenmelerinin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve özellikle kapsayıcı eğitimin yaygınlaştığı günümüzde sınıfta bu çocuklara yönelik materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme, uygun öğrenme ortamı oluşturma konularında olumlu katkılar sağladığı gösterilmiştir (Berman vd., 2012; Blumen-Pardo, 2002; Brazzolotto, 2022; Cai, 2022; Hemphill, 2009; Kaplan-Sayı, 2018; Kıldan, 2011; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özcan & Gülkaya, 2019; Phelps vd., 2023; Şahin, 2013; Şahin & Çetinkaya, 2015; Vreys vd., 2018).

Sonuç olarak üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgilendirilen okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almadan önce de bu çocukların daha çok bilişsel gelişim özelliklerini dikkate aldıkları bununla birlikte bilgilendirildikten sonra öncesine göre daha fazla sayıda ve çeşitte görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce bu çocukların zorlayıcı olarak nitelenebilecek özelliklerine daha çok odaklanırken eğitim aldıktan sonra çocukları bu özellikleri ile kabul etmeye daha eğilimli oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bilgilendirildikten sonra çizdikleri üstün yetenekli çocuk resimlerinde ifade ettikleri özelliklerin çizimlerine de yansıdığı görülmektedir. Araştırma sadece Çorum İl merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile altı saatlik bir eğitim süreci ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın bu sınırlıkları dikkate alınarak gelecekte bu eğitimlerin süresinin ve kapsamının genişletilerek özellikle kapsayıcı eğitimin giderek yaygınlaştığı dikkate alınıp Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak tüm illere yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu eğitimlerden yararlanan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında nicel veya karma desen kullanılarak üstün yeteneklilik konusunda daha derinlemesine bulgulara ulaşılabilir. Özellikle hizmet öncesi süreçte üniversitelerin ilgili anabilim dallarında özel eğitim, kaynaştırma vb. dersler içerisinde üstün yetenekliliğin tanıtılmasına özen gösterilebilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışmada birinci yazar araştırmanın planlama ve uygulama sürecine, ikinci yazar ise uygulama ve raporlama aşamasına katkıda bulunmuştur.

Teşekkür

Yazarlar, makalenin redaksiyonunu yaptığı için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür eder.

Kaynaklar

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272. <https://docplayer.biz.tr/14157240-Okuloncesinde-ozel-gereksinim-duyan-cocuklarin-egitimindeki-uygulamalar-ve-karsilasilan-sorunlarin-ogretmen-gorusleri-acisindan-degerlendirilmesi.html>
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Vize.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar*. Hedef.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 19-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.572326>
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58. <https://doi.org/10.1080/13598130220132307>
- Brazzolotto, M. (2022). The inclusion of gifted children and talent as a geode of amethyst. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 165-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2442434>
- Brunet-L'ézine, I. (2001). *Echelle de Développement Psychomoteur de la Première Enfance Révisée [Revised Scale of Psychomotor Development of Infancy]*, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cai, F. (2022). *Early years teachers' perceptions of young gifted children in mainland China* [Master thesis, University Collage, London].
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi.
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Çelik-Şahin, Ç. (2021). A meta-synthesis of teacher training studies in the focus of gifted education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.7>
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>

- Dağlıoğlu, H. E., & Metin, E. N. (2002). Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15-26. https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna_devam_eden_be%C5%9Falt%C4%B1ya%C5%9Fgrubu_%C3%A7ocuklar_aras%C4%B1ndan_matematik_alan%C4%B1nda_%C3%BCst%C3%BCn_yetenekli_olanlar%C4%B1n_belirlenmesi
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. https://www.academia.edu/5905262/Okul_%C3%96ncesi_D%C3%B6nem_%C3%9Cst%C3%BCn_Yetenekli_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Belirlenmesinde_%C3%96%C4%9Fretmen_ve_Aile_G%C3%B6rüşmeleri_%C3%BCst%C5%9Fleri_ile_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n_Tutarlı%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1n_%C4%B0ncelenmesi
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocuklar. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 48-79). Pegem Akademi.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education.
- Freeman, J. (2021). *Üstün potansiyelli çocuklar* (N. İdrisoğlu, Çev.). Sola Unitas.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent, a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02783199509553709>
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler* (M. Tüzel, Çev.). ENKA Okulları.
- Gross, M. (2002). Musings: gifted children & the gift of friendship. open space communications. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29. https://www.researchgate.net/publication/234729357_Musings_Gifted_Children_and_the_Gift_of_Friendship
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* [Unpublished Doctoral Thesis, Southern California University].
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Sage.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799758.pdf>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4)262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1099230>
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817393>
- Kord, P. (2000). *Gifted identification: Parents left out! Parenting a gifted child*, Suite 101. http://www.suite101.com/article.cfm/simply_gifted/52981
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572169>
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Great Potential Pr. Inc.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 373-402). Maya Akademi.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15. <https://dabrowskicenter.org/wp-content/uploads/2023/03/Giftedness-The-View-from-Within.pdf>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf
- Özcan, D., & Güllkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 7-14. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Petkov, V. A., & Grebennikova, V. M. (2016). Development and assessment of young children's motor giftedness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233, 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.154>
- Phelps, C., Brazzolotto, M., & Shaughnessy, M. F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2887706>
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child (RBDM 9308)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 429493) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, L. K. (2014). *Characteristics of giftedness scale*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7dc833261405010fb0e96e5210ef934b61e49e53>
- Simonton, D. K. (2014). The mad-genius paradox: Can creative people be more mentally healthy but highly creative people more mentally ill? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 470-480. <https://doi.org/10.1177/1745691614543973>
- Smuthy, J. F. (2000). *CEC-Teaching young gifted children in the regular classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445422.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Szymanski, A. (2021). High expectations limited options: How gifted students living in poverty approach the demands of AP coursework. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/01623532211001443>
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 166-175. https://www.researchgate.net/publication/262569123_Ustun_Yetenekli_Ogrencilerin_Ozellikleri_Konusunda_Okul_Oncesi_Yardimci_Ogretmen_Adaylara_Verilen_Egitimin_Etkisi#read
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146. https://www.researchgate.net/publication/290061988_An_Investigation_of_the_Effectiveness_and_Efficiency_of_Classroom_Teachers_in_the_Identification_of_Gifted_Students

- Tezcan, F (2012). *Perceptions of early childhood teachers towards young gifted children and their education* (Tez Numarası: 345477) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vaivre-Douret, L. (2002). Le d'evoloppement de l'enfant aux aptitudes hautement performantes (Surdou'Es): Importance des fonctions neuropsychomotrices [The development of children with high performance abilities (gifted): Importance of neuropsychomotor functions] *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, 67, 95-100. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-d%C3%A9veloppement-de-l%27enfant-aux-aptitudes-%3A-des-Vaivre-Douret/2862d6c778b9c740f7496d305ce69e9ffc7e3da8>
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques d'evoloppementales d'un 'echantillon d'enfants tout venant 'a "hautes potentialités (surdou'es): Suivi Prophylactique, [Developmental characteristics of a sample of all-comers with "high potential" (gifted): Prophylactic monitoring] *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 52, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- Von-Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review*, 28, 167-174. <https://doi.org/10.1080/02783190609554356>
- Vreys C., Ndanjo-Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children, *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/1076217517690862>
- Yalım-Yaman, D., & Bugay Sökmez, A. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Elementary Education Online*, 19(3), 1768-1780. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735156>
- Yavuzer, H. (2013). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma*. Remzi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.



Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness

Hacer Elif Dağlıoğlu¹

Özlem Çerezci²

Abstract

Introduction: This study was conducted to examine preschool teachers' perceptions of giftedness before and after they received training.

Method: With a qualitative research design, this study utilized a case study. The working group of the study consisted of 171 volunteer teachers working in the official preschool institutions and primary school kindergartens located in the city centre of Çorum. Data were collected through Information Form, Brainstorming Technique, and Drawing Technique. Inductive content analysis was employed during data analysis. The statements were analysed and coded separately by the researchers at least three times while categorizing the data, and the codes and categories were finalised after three experts' views.

Findings: Preschool teachers were found to be most likely to take into account the cognitive developmental characteristics of these children both before and after receiving the education. In addition, it was revealed that they made a greater number and variety of coding after receiving the training. . It was also determined that before teachers were informed about giftedness, they expressed the characteristics of these children that could challenge them more.

Discussion: After the preschool teachers were informed about giftedness, they were found to be more knowledgeable about the cognitive, language, social-emotional development, and general developmental characteristics of these children by reflecting on the drawings they made. In this context, it has been discovered that teachers' perceptions of the challenging traits in gifted children significantly decrease after receiving information, and as teachers become more acquainted with gifted children, they are increasingly inclined to embrace and understand their potentially challenging characteristics.

Keywords: Giftedness, preschool teacher, perception, challenging characteristics, drawing.

To cite: Dağlıoğlu, H. E., & Çerezci, Ö. (2024). Preschool teachers' perceptions of the potential of giftedness. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 227-245. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1192881>

¹Prof. Dr., Gazi University, E-mail: edaglioglu1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

²Corresponding Author: Dr., Ministry of National Education, E-mail: ozlemcerezci12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8020-6994>

Introduction

Preschool refers to a crucial phase marked by rapid development. As in all children with special needs, it is of utmost importance for gifted children to be diagnosed and to initiate education at an early stage. Focusing on the differences between gifted and typical children, Morelock (1992, p. 12) noted that “Giftedness is asynchronous (incongruent) development that creates internal experiences which are qualitatively and quantitatively different from developmental standards and includes advanced cognitive abilities.” This definition signals that the coordination in children’s developmental progress is impaired because the cognitive development of these children develops much faster and earlier compared to other developmental areas, which can lead to certain challenges.

Existing literature suggests that the most fundamental difference between gifted young children and their peers is in the field of cognitive development; moreover, these children are curious, possess a wide array of interests, are more interested in abstract subjects, and like to solve problems (Clark, 2013; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Within the context of Vygotsky’s (1986) sociocultural theory, these children often display a remarkable curiosity and ask numerous questions, they generally learn to speak at an early age, their vocabulary is quite more advanced compared to their peers, and they like to read books that are typically intended for children at least two years older. This interconnected development of cognitive and language skills is well-documented (Davis & Rimm, 2004; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Considering the potential of the gifted children in terms of psychomotor development, the results show that these children can gain neck and body control shortly after birth and that they can acquire movements related to activities such as gazing, walking, maintaining posture and moving about at least two months ahead of their peers (Brunet-Lezine, 2001; Davis & Rimm, 2004; Petkov & Grebennikova, 2016; Vaivre-Douret, 2004). Upon analyzing the social development of gifted children, it would be reasonable to consider these children as two distinct groups. The first group encompasses gifted children whose interests, needs, abilities, and social skills are supported by the adults around them, and their interaction with the environment is facilitated. The children in this group develop rapidly, especially in terms of social skills (Bildiren, 2018; Vaivre-Douret, 2002), and their cognitive skills improve and they can even gain the ability to make self-criticism thanks to these supports (Vaivre-Douret, 2002, 2004). The second group consists of children whose mental performance is considerably high, but whose interests, needs, and abilities are ignored, leading to underdeveloped social skills. This neglect can manifest in various ways, including behavioral or psychosomatic issues, a reluctance to engage in learning, and a lack of enthusiasm when confronted with challenges. These problems may further complicate matters by intertwining with psychosocial issues (Kaya, 2020; Saranlı & Metin, 2012). Several studies reveal that gifted children get along better with their elders regarding their social development characteristics, influencing others with their own thoughts, and displaying a capacity for self-solving emotional issues. They tend to adapt easily to new and diverse situations (Freeman, 2021; Matthews & Foster, 2004). When examining the emotional development of gifted children, it becomes apparent that these children not only think differently from their peers but also manifest different emotional reactions to various situations. They are self-confident, independent individuals who enjoy achieving their goals, successfully completing their plans, and taking responsibility. They are individuals who exhibit patience, determination, a capacity for caring, and a deep respect for the opinions and thoughts of others. They also possess a keen ability to empathize with the hopes, pains, and joys of those around them (Baysal-Metin et al., 2018; Bildiren 2018; Gross, 2002; Szymanski, 2021). In this vein, the study conducted by Von-Karolyi (2006) pinpointed that gifted children develop awareness in the realm of social emotional intelligence at an earlier stage.

One of the fundamental principles in special education emphasizes the early diagnosis and commencement of education for children with developmental characteristics distinct from typically developing children in early childhood (Metin, 2012; Ministry of National Education [MoNE], 1997). However, the unique needs of gifted children can sometimes be overlooked in both special education and inclusive education due to various biases, such as assumptions that they are self-sufficient learners, that additional education might widen the gap between them and their typically developing peers, or that they can independently choose their preferred schools through examinations. Consequently, they may find themselves progressing through an educational curriculum that does not suit their pace or level, with teachers who are not attuned to their particular requirements (Ataman, 2014; Berman et al., 2012). Nonetheless, within the framework of inclusive education, it is of paramount importance not to neglect the early identification of children with the potential for giftedness. These children are naturally curious, driven by a passion for exploration, exhibit an insatiable appetite for learning, and often acquire knowledge at a faster and more efficient rate than their peers. Facilitating their early identification and harnessing their full potential is essential, enabling them to take full advantage of the opportunities presented by inclusive education (Cengiz-Şayan, 2020; Seyhan, 2015). The role of adults who maintain close communication with the child, such as parents and teachers, holds significant importance in this context. Research has consistently shown

that parents and teachers are capable of making accurate assessments when it comes to identifying children with exceptional talent and potential. However, it is noteworthy that families sometimes tend to underestimate their children's abilities, valuing them below the child's actual performance. Both parents and teachers can enhance the accuracy of their judgments when they receive guidance from experts in the field (Dağlıoğlu & Metin, 2002; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Kord, 2000; Smuthy, 2000).

It is highly essential to recognize these different characteristics of gifted children at an early stage and to enable them to use and develop them in the most efficient way. Thus, it is vital to diagnose the children with this potential at the first attempt. Thus, their first teachers, preschool teachers, play a crucial role during this difficult process. Research has also revealed that teachers often lack adequate knowledge about the education and special education needs of gifted children during the preschool period (Altun & Gülben, 2009; Kıldan, 2011), and they may not possess a comprehensive understanding of the unique nature and requirements of these children (Berman et al., 2012). Özcan and Gülkaya (2019) announced that preschool teachers have insufficient knowledge about gifted children and they especially need training on subjects such as material selection, measurement, and evaluation as well as creating an appropriate learning environment. The majority of the studies reported that teachers have difficulties in identifying the gifted at a young age, yet they make progress in identifying them when they receive training (Gagne, 1995; Şahin, 2013). A meta-synthesis study addressing teacher training with a specific focus on the education of gifted children has demonstrated that teachers require training primarily in the area of gifted education. Furthermore, the findings indicate that such training can have a positive impact on teachers' perspectives and their level of awareness (Çelik-Şahin, 2021).

In this context, offering training on the general developmental characteristics of children with gifted potential is anticipated to enhance the overall knowledge and awareness of teachers. This, in turn, can help in fostering the motivation of gifted children to learn and support their development into more successful and self-confident individuals. Considering the significance of revealing and developing the potential of gifted children in the early period, this study aims at examining the preschool teachers' perceptions towards children with gifted potential. Hence, answers to the following questions were sought:

1. What are the preschool teachers' views on the characteristics of these children before and after they receive training on children with gifted potential?
2. What are the preschool teachers' views on the challenging characteristics of children with giftedness potential before and after training?
3. What are the perceptions of the preschool teachers reflected in the pictures they draw regarding the characteristics of these children after having knowledge about giftedness?

Method

Research Design

This study employed a qualitative case study design to examine the preschool teachers' perceptions regarding giftedness. A case study is defined as a research design that provides an in-depth examination and analysis of one or more cases (Johnson & Christensen, 2017). The purpose of a case study is to make a comprehensive systematic and detailed analysis of the information obtained concerning the case or cases as a whole unit (Büyüköztürk et al., 2014; Patton, 2014). The exploratory case study approach is used in cases when the purpose of the research is basically to answer the "what questions". In an exploratory case study, the case emerges from the data collected based on the researcher's focus (Yin, 2014). In this regard, this study was designed as an exploratory case study to reveal preschool teachers' views regarding gifted potential and their perceptions of this subject through drawings before and after receiving training about giftedness.

Study Group

The working group held a total of 195 teachers working in the official preschool institutions and primary school kindergartens located in the city centre of Çorum. The aim was to include the entire population without using a specific sampling method. However, since 24 teachers did not volunteer to participate in a study conducted before and after the training activities, the research was carried out with a final group of 171 teachers. This working group comprised preschool teachers employed in public preschool institutions and primary school kindergartens located in the city center of Çorum. Table 1 depicts the sociodemographic characteristics of the participants.

Table 1*Sociodemographic Information of the Participants*

Teacher	Category	<i>f</i>	%
Gender	Female	169	98.8
	Male	2	1.2
University degree	Associate degree	16	9.3
	Bachelor degree	155	90.7
Professional experience	1-5 years	9	5.3
	6-10 years	38	22.2
	11-15 years	81	47.4
	16 years and over	43	25.1
Work experience on giftedness	Yes	28	16.4
	No	143	83.6
Receiving training on giftedness	Yes	4	2.3
	No	167	97.7

As is seen in Table 1, the majority of the participants are female teachers and 90.7% of them have graduated from preschool teaching programs. In addition, more than 70% of them have more than 10 years of experience and 16.4% of them have encountered at least one child showing the gifted potential talent throughout the teaching process. Moreover, 2.3% of them received training on giftedness.

Data Collection Tools

Three types of data collection tools were used in the research. Information about the teachers participating in the research was collected through the Information Form. Additionally, Brainstorming Technique and Drawing Technique are other data collection tools.

Information Form

Information about the preschool teachers who participated in the research was obtained through the Information Form. This form contains information about the preschool teachers' age, gender, university degree, professional experience, working experience on giftedness, and training about gifted children. The Information Form was prepared by the researchers.

Brainstorming Technique

The training was planned in groups of 40-50 people, each lasting six hours, for a total of five days in order to inform preschool teachers about giftedness. The researcher asked the participants at the beginning and end of the training activity, "What comes to your mind when you think of "giftedness"? Can you explain in a few words?", and a table and a board were prepared for each 8-10 participants. Before and after the training activity started, the teachers were requested to write the words that came to their minds on small colored notepapers (7.5 x 7.5 cm) and hang them on their boards. The papers written on the board were collected after the activity was finalized. Different colored papers were used to separate the notepapers from one another.

Drawing Technique

After the training activity was completed, an A5 size paper was handed out to the volunteer teachers and they were asked, 'If there was a child with gifted potential in your class, what kind of child would this child be? I want you to draw and write the characteristics of this child on the back of the paper'. Teachers had enough time to complete their work. Pencils were distributed to the teachers to make their drawings. This study suggested that 14 out of 171 volunteer teachers drew a child with gifted potential, but did not specify their characteristics. The characteristics of a child showing gifted potential in the drawings were analyzed by evaluating 157 teachers' views. Over time, experts have consistently viewed pictures as a valuable tool for fostering intimacy and conveying personality traits and perceptual abilities (Yavuzer, 2013). Recognizing the importance of accessing in-depth and diverse data to uncover a range of perspectives in qualitative research, the use of the drawing technique was chosen to enhance the validity of the research (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Data Collection Process

E-77082166-604.01.02-313606 approval was received from Gazi University Ethics Committee for this study at the meeting numbered 5, dated 16/03/2022. In addition, necessary permissions were obtained from Çorum

Provincial Directorate of National Education. This study was carried out in cooperation with Çorum Provincial Directorate of National Education. Thus, 195 teachers were trained to recognize children with gifted potential. Within each group, a comprehensive six-hour training session was conducted, covering topics such as intelligence, factors influencing intelligence, definitions and components of giftedness, various types of giftedness, the characteristics and developmental aspects of gifted individuals, their unique needs, methods for identification, and educational strategies. The training also included the use of visual aids and the presentation of relevant videos displaying the life stories of prominent figures in the field. Teachers were informed about the study at the beginning of each session, and those willing to participate filled out an informed consent form.

The first researcher, who has postgraduate theses and articles on gifted preschool children, drawing development and analysis, informed the teachers about the study and asked them to write their views regarding giftedness on small colored note papers and put them on the boards. The same process was repeated with the completion of the six-hour training period. After the training was completed, the volunteer teachers were requested to draw an 'imaginary child with gifted potential in their class' on the A5 size white paper and write their characteristics on the back of the paper. No comment was made about the pictures drawn by the teachers when applying the Brainstorming and Drawing Techniques.

Data Analysis

Content analysis was used during data analysis. Participants' views were systematically examined using content analysis (Altunışık et al., 2010). Data that exhibited similarities and relevant connections were brought together and interpreted within the framework of predefined categories and themes. The teachers' views on giftedness before and after the training were analyzed separately. Two researchers independently coded the written responses after completing the reading process. The codes were categorized in alignment with the themes determined by the researchers in the context of the emerging situation. Thus, the present study used inductive content analysis. In fact, Strauss and Corbin (1990) pointed out that inductive analysis, namely, content analysis is required in the absence of a theory that can form a basis for the phenomenon under investigation. Inductive content analysis is based on the analysis of the concepts underlying the data and the relationships between these concepts. In this study, the expressions used by the teachers regarding giftedness served as the foundation, with the focus on their views rather than the number of teachers involved. Thus, the essential themes related to the research problem were revealed and the elicited data were made meaningful through descriptive and comprehensive data (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this context, researchers rigorously examined and coded the statements, repeating this process at least three times during the data categorization, and the opinions were identified to mostly focus on the developmental characteristics and perceptions of these children within the society in general since the target audience was preschool children. Hence, the themes were formulated based on the developmental areas and social point of view. The teachers' views on giftedness were categorized with regard to the first research question, and the codes regarding the challenging characteristics of these children and the giftedness characteristics indicated by the teachers in their drawings were evaluated from this point of view. In this context, the drawings created by the teachers were examined and discussed to complement and reinforce the ideas and insights shared during the brainstorming session. The expressions and drawings were recorded by coding each teacher as T1, T2, T3.... As the teachers' viewpoints regarding gifted potential primarily centered on cognitive and social-emotional development, subcategories were established and organized within these thematic areas, and the data were tabulated accordingly.

Transferability and confirmability methods were used to ensure credibility, which is used instead of validity in qualitative research. Transferability was provided by collecting data and explaining the analysis process along with describing the findings in detail while examining the teachers' views and drawings on giftedness. The confirmability in qualitative research requires that the data be open to external audit so that experts may have the opportunity to supervise and examine the study (Creswell, 2017). All the data and stages of the study were transferred to the computer environment in order to ensure confirmability and store the data.

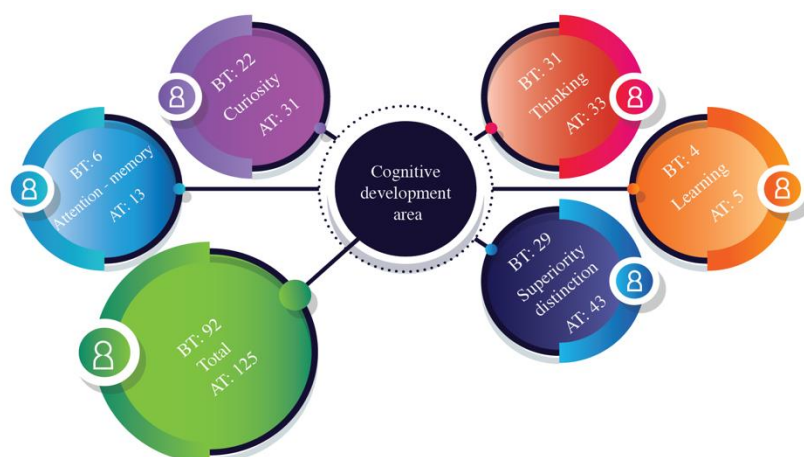
It is mostly stated that more than one researcher should code the data sets and assure consistency between the codes to warrant reliability in qualitative research (Lincoln & Guba, 1985). The data were coded separately by two researchers, and then they came together and discussed the codes and categories that had a disagreement to decide what the code would be. Afterward, the codes and categories were examined by two experts working on gifted children in the preschool period and an expert working in the field of measurement and evaluation, and finalized after the corrections.

Findings

This study was planned to determine the perceptions of pre-school teachers working in Çorum city center about giftedness. The findings obtained in the study are given below, in line with the questions of the research. The findings regarding the first research question, which examined preschool teachers' perceptions of this potential before and after they were given training on giftedness, are discussed in Figures 1-6.

Figure 1

Distribution of the Preschool Teachers' Views on Cognitive Development Before and After Receiving Training on Giftedness



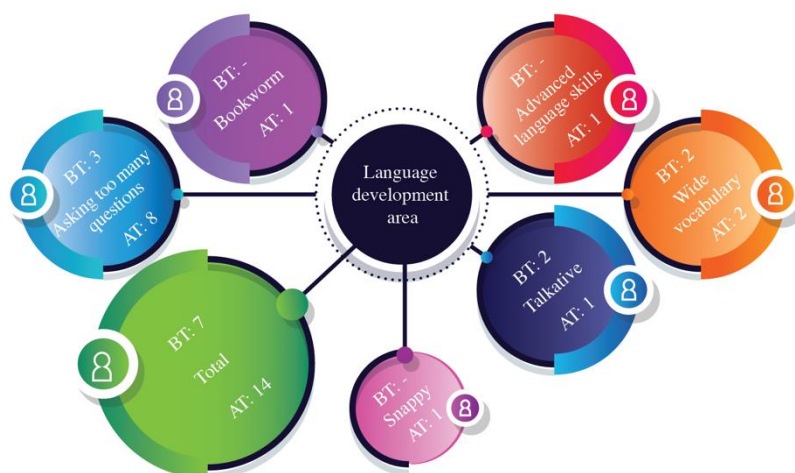
Note: BT = before training; AT = after training.

As in Figure 1, upon analyzing the preschool teachers' expressions regarding giftedness from a developmental point of view, a total of 92 codes related to the field of cognitive development were used before receiving training on this subject. Among these codes, respectively, there are 31 items for the thinking skills of the children who show the highest talent potential (able to think differently/have a different perspective, creative $f = 10$; versatile thinker/developed thinking skills, bright ideas, able to think practically $f = 2$; producing quick solutions, solving problems, focused, quick thinking, producing practical solutions, $f = 1$); 29 for characteristics that are superior/different from other children (intelligent/intelligence/developed logical intelligence/IQ score of 135 and above, $f = 5$; high performance, above normal ability/high level talents $f = 4$; superiority and superiority over peers in academic fields, high imagination $f = 3$; able to produce new things, inventing, advanced academic success, working differently, having high problem solving skills, being able to produce new things, having the ability to process information in different ways, high problem solving skills $f = 1$, etc.); 22 including being curious (curious $f = 13$; high perceptual awareness/perceptions $f = 5$, researcher $f = 2$; asking interesting questions, paying attention to details $f = 1$ etc.), six related to Attention-Memory (long attention span, high concentration $f = 2$; difficulty in paying attention, strong memory $f = 1$) and four related to learning (loves to explore $f = 2$; easy and quick learning, hunger for learning/knowledge $f = 1$).

After the teachers received training on giftedness, 125 codes emerged in the cognitive development area. When examining these codes, it was apparent that they can be categorized into distinct groups. Superiority/Distinction includes 43 codes (high imagination $f = 8$; Intelligence/intelligent/developed logical intelligence /IQ score of 135 and above $f = 6$; highly motivated, superiority $f = 4$; needing rich stimuli, superiority in academic fields $f = 3$; advanced academic success, above-normal ability/high-level abilities; $f = 2$; high skills, developed skills, contrary ideas, different abilities, high foresight, superiority over peers in academic fields, has different interpretations, has different mentality, having contrary ideas, little scientist, like a genie $f = 1$); 33 for Thinking (Able to think differently/having a different perspective $f = 14$, creative $f = 12$; able to look at things differently, thinking quickly $f = 2$; ability to use abstract symbols, establishing cause-effect relationship, inquisitive $f = 1$); 31 for Curiosity (curious $f = 15$; high perceptual awareness/perceptions $f = 6$, asking interesting questions $f = 5$; researcher $f = 3$; paying attention to details $f = 2$); 13 for Attention -Memory (strong memory $f = 5$, long attention span, high concentration $f = 3$; focus, alert $f = 1$) and 5 for Learning (loving to explore $f = 2$; easy and quick learning, hunger for learning/knowledge, observer $f = 1$). Similar codes emerged before and after the training; however, the number of codes increased significantly compared to the pre-training.

Figure 2

Distribution of the Teachers' Views on Language Development Before and After Receiving Training on Giftedness



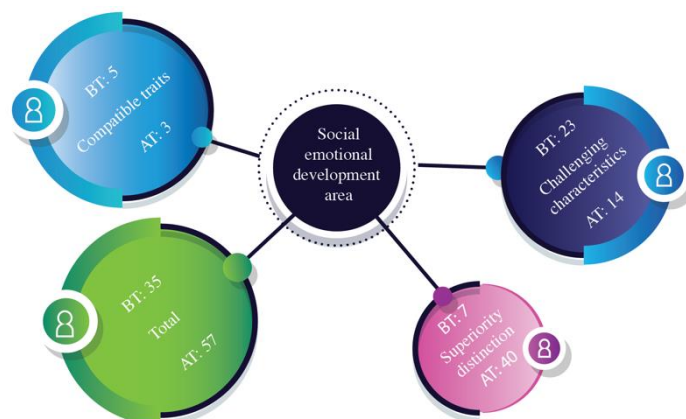
Note: BT = before training, AT = after training.

Figure 2 suggests that the teachers used seven codes regarding the language development area related to giftedness potential before the training. Three of these codes were related to asking too many questions, two of them were related to wide vocabulary, and two were about being talkative.

After the teachers received training, 14 codes emerged related to language development. Of these codes, eight were about asking too many questions, two were about having a wide vocabulary and one was about reading too many books, having advanced language skills, being talkative, and being snappy. Accordingly, it was observed that the codes related to the field of language development doubled after the training.

Figure 3

Distribution of the Teachers' Views on Social Emotional Development Before and After Receiving Training on Giftedness



Note: BT = before training; AT = after training.

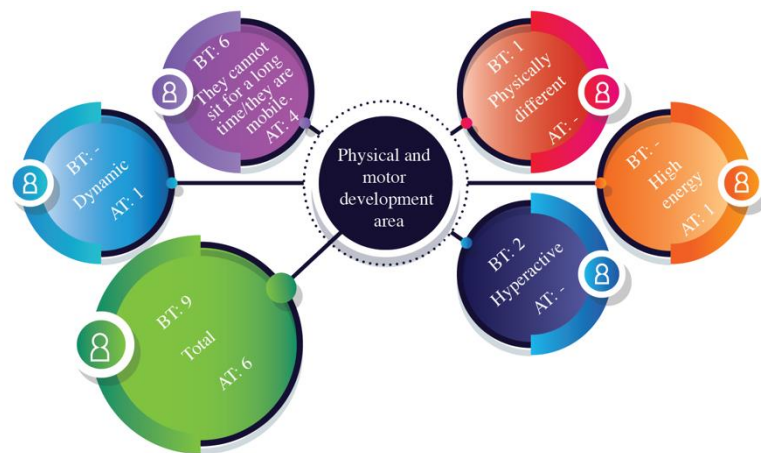
Figure 3 reveals that 35 codes related to the social-emotional development area emerged before the preschool teachers received training on giftedness. When examining these codes, it was evident that they were grouped into the subcategories of "Compatible Features," "Challenging Features," and "Superiority/Difference." Before the training, teachers rated the most challenging characteristics of children displaying superior talent potential as 23 codes, which included being easily bored ($f = 4$), irregular ($f = 3$), introverted, impatient, and naughty ($f = 2$), obsessive, isolating themselves, extremely quiet, asocial, unhappy, and having difficulty adapting to their peers, getting bored easily, and striving for perfectionism ($f = 1$). Additionally, teachers listed 7 characteristics that set these children apart from their peers, such as having a strong sense of justice, increased

sensitivity ($f = 2$), advocating for others' rights, displaying broad interests, and strong social skills ($f = 1$). They also described five compatible traits, such as being social, well-adjusted, caring, loving change, and extroverted ($f = 1$).

After the teachers received training, a total of 57 codes were determined for this development area. Among these codes, the characteristics that exhibit the most superiority and distinctiveness from other children amount to 40 codes. These traits include having a strong sense of humor and a heightened ability for humor ($f = 8$), a strong sense of justice ($f = 5$), broad interests, increased sensitivity, and improved empathy skills ($f = 3$), different social skills, and leader ($f = 2$). Other characteristics entail forming friendships with older individuals, being noticed within a group, self-sacrifice, defending the rights of others, being challenging to convince, self-criticism, internal motivation, independence, strong communication skills, a deep need for acceptance, high self-confidence, sensitivity, pushing boundaries, and emotional depth ($f = 1$). In terms of challenging characteristics associated with superior talent potential, there are 14 codes, encompassing traits like becoming easily bored ($f = 3$), striving for perfection in all endeavors ($f = 8$), and having a weaker social aspect/need for support in social development, impatient, difficult to adapt ($f = 1$). Lastly, there are three characteristics described as being the least adaptable, which include being lively, sociable, and having an aesthetic sensibility ($f = 1$). A significant increase was generally found in teachers' views on social emotional development after the training.

Figure 4

Distribution of the Teachers' Views on Physical and Motor Development Before and After Receiving Training on Giftedness



Note: BT = before training; AT = after training.

Figure 4 suggests that a total of 9 codes emerged before the training considering the expressions related to the physical and motor development of preschool teachers regarding giftedness. Six of these codes were related to being very active, two of them being hyperactive, and one having different physical characteristics.

The teachers were found to use a total of six codes for this development area after receiving the training. Four of these codes refer to being very active and one each code is related to having high energy and being dynamic. Contrary to the development areas mentioned earlier, a decrease was identified in the number of views expressed by teachers after receiving training on physical and motor development.

As in Figure 5, preschool teachers were found to use a total of 27 codes related to the general developmental characteristics category before receiving training on giftedness. Of these children, 10 were defined as different, four were successful in drawing and music, and two each of these children were special and had different characteristics, marginal or extraordinary.

Figure 5

Distribution of the Teachers' Views on General Developmental Characteristics Before and After Receiving Training on Giftedness



Note: BT = before training; AT = after training.

A total of 25 codes were used within the context of general developmental characteristics after training. Of these codes, seven were related to being different and having different developmental characteristics, and two were related to less sleep and the advancement in their developmental areas. The teachers generally used a similar number of expressions related to the codes before and after the training.

Figure 6

Distribution of the Teachers' Views on Social Perception Before and After Receiving Training on Giftedness



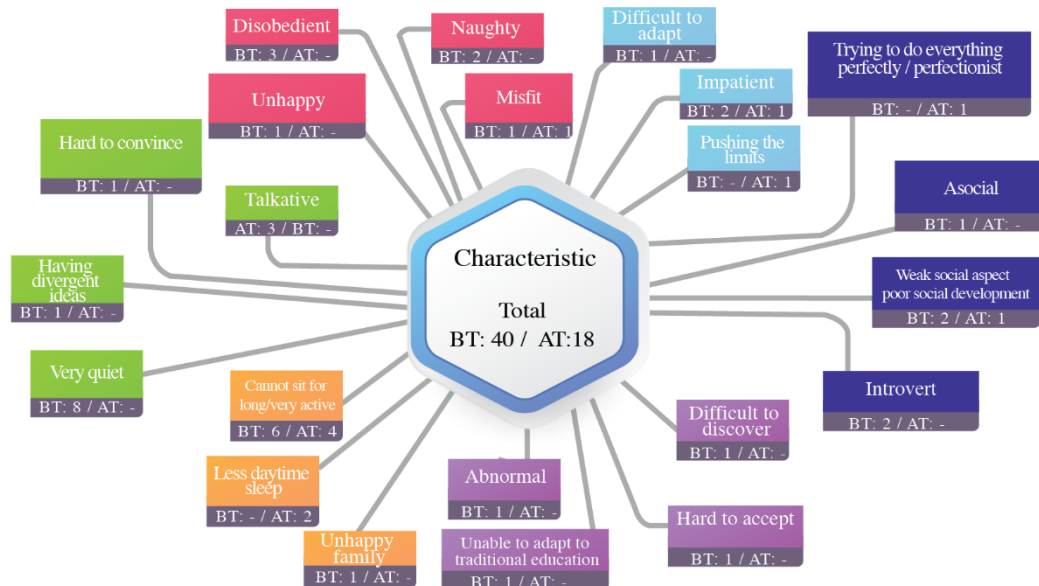
Note: BT = before training; AT = after training.

The preschool teachers were identified to use three codes regarding their social perception-based expressions regarding giftedness. One of these codes was related to children who could not adapt to the traditional education process, the other one was about the families who were unhappy because they had such a child, and lastly, they regarded these children as those who brought the welfare of the society to the highest level.

Besides, the teachers used 10 codes for this category after receiving training. Four of them were about a desired child and two were about the need to be supported. Teachers were determined to use more expressions on social perception after training. Figure 7 summarizes the findings regarding the second research question.

Figure 7

Distribution of the Preschool Teachers' Challenging Views on Giftedness Before and After Training



Note: BT = before training; AT = after training.

Figure 7 demonstrates the preschool teachers' views on the challenging aspects of this potential before and after receiving training on giftedness. A total of 40 codes emerged regarding the challenging characteristics of giftedness before the teachers received training. Of these codes, eight were related to being very quiet, six of them being very active and three each of them being talkative and disobedient.

A total of 18 codes were identified as regards the challenging characteristics of giftedness after the teachers received training. Of these 8 were related to being perfectionist, four to being very active, and two to their lack of daytime sleep. Thus, it may be wise to mention that teachers' challenging views on giftedness potential before training were significantly higher than those after training.

Table 2 displays three fundamental characteristics that preschool teachers stated in their drawings about a child with this potential after receiving training on giftedness potential. The first characteristics of a gifted child were determined as such: 53 of them are curious, 13 ask too many questions, five of each are bookworms, active and creative; the second stated characteristics were noted as: 30 of them are curious, 14 asking too many questions, nine are active and perfectionist. Besides, the third ranked characteristics were reported as following: 18 of them ask too many questions, 11 are active, and seven are fair. In general, the most fundamental characteristics that preschool teachers stated about gifted children after receiving training on their gifted potential were determined as being curious, asking too many questions, being very active, being a researcher and a discoverer, being perfectionist, creative, careful and fair.

Table 2

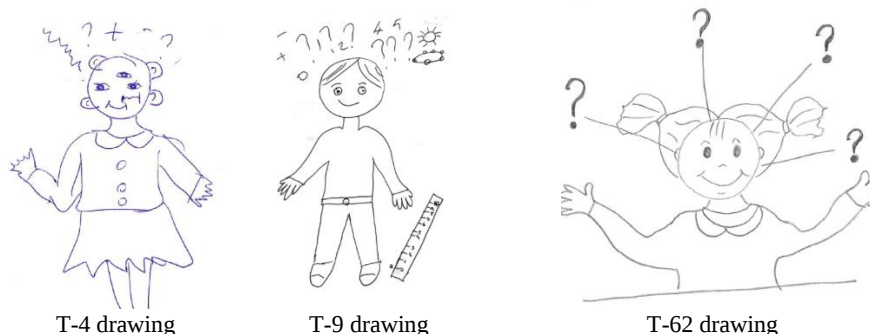
Distribution of the Three Most Fundamental Characteristics That Teachers Stated Regarding Giftedness in Their Drawings

Characteristic	First characteristic <i>f</i>	Second characteristic <i>f</i>	Third characteristic <i>f</i>	Σf
Curious	53	30	6	89
Asking too many questions	13	14	18	45
Bookworm/love to read	5	7	5	17
Energetic	5	9	11	25
Creative	5	5	5	15
Talkative	4	-	-	4
Naughty/joker	7	-	-	7
Having bright ideas/thinking positively/having something on the brain	4	-	-	4
Perfectionist	4	9	3	16
Having different abilities from other children	4	-	-	4
Happy	3	-	-	3
Socially well- developed/social/friendly	3	7	-	10
Poor social development	-	-	6	6
Interrogator	3	-	2	5
Leader	2	-	-	2
Bewildered	2	-	-	2
High memory perception	2	-	-	2
Researcher and discoverer	2	13	5	20
Attentive	3	5	4	12
Open to learning	2	3	2	7
Wide range of interests	2	4	-	6
Fair	2	2	7	11
Nimble-minded	-	2	-	2
Emotional	-	1	3	4
Affectionate	-	2	2	4
Total	130	113	79	322

As can be seen in the pictures below, the teachers tried to embody a gifted child by both drawing and expressing their views next to the figure they drew.

Figure 8

Preschool Teachers' Drawings of Gifted Children



For instance, as seen in Figure 8, the teacher with the code T-4 drew a character with three eyes, four ears, and two mouths by pointing out the differences of gifted children. In addition, the teacher remarked that these children were curious and inquiring with the question marks and mathematical symbols he drew. T-4 mentioned

"He is a questioning, active child who has eyes and ears everywhere and who experiences different emotions simultaneously. He wants to be understood and accepted."

As seen in Figure 9, the teacher coded T-16 drew a character with glasses and expressed the characteristics of this child as "a bookworm, valuable, perfectionist, social, curious, talkative, developed a sense of conscience and compassion, researcher, result-oriented and able to use the process efficiently." T-21 drew a child with a head full of questions and explained the characteristics as, "Curiosity, high feelings, need for acceptance. Creative and original thinker. They have a high motivation, a strong memory, and they are versatile." Besides, T-30 noted that these children are curious and inquisitive by being "Creative, witty, colorful, curious and having a strong memory." T-10 emphasized the challenging characteristics as,

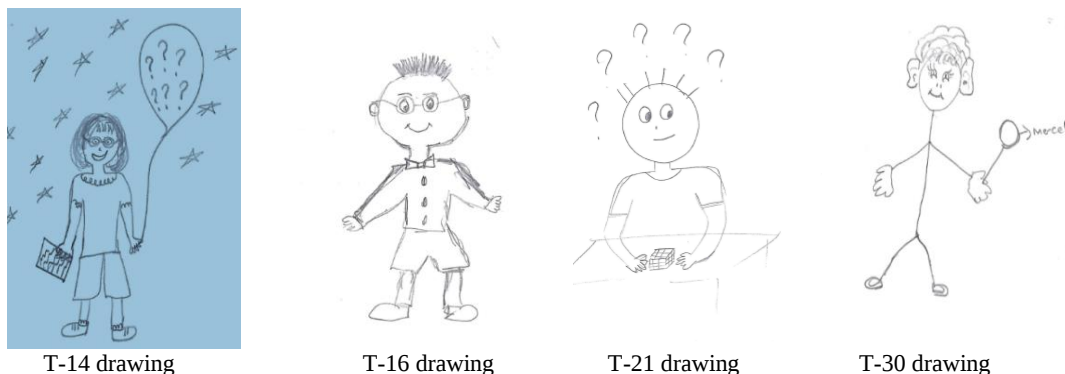
"Teacher, Teacherrrrrrr!!!" He always has something to say to the teacher. He researches very interesting topics with animals and tells me about them. I listen with amazement, but sometimes I cannot find an answer. He understands every situation of his friends and helps them. He does creative activities and creates creative products."

Similarly, T-10 expressed many different characteristics of gifted children as follows:

"He is very curious. Obsessed (especially with clothing tags) He sends people he is angry with into a black hole. He is very afraid of getting old and his loved ones getting old. His intelligence is at genius level. He has a developed sense of justice, is a bit cocky, likes to read books and is interested in music. He wants to disassemble the objects and examine them."

Figure 9

Preschool Teachers' Drawings of Gifted Children



T-14 drawing

T-16 drawing

T-21 drawing

T-30 drawing

In summary, there was a notable increase in the number of statements made by preschool teachers regarding gifted potential after receiving training, particularly focusing on the developmental characteristics of children. Conversely, the number of characteristics related to challenging factors affecting children's communication with their peers in the classroom decreased as teachers gained more knowledge through the training. This suggests that teachers highlighted the distinctive and challenging attributes of children with this potential when expressing themselves through the pictures they drew.

Discussion

This study attempts to examine preschool teachers' views and perceptions of giftedness. In service of this aim, teachers' views about children with this potential before and after undergoing training and their perceptions towards the characteristics of these children were analyzed through the pictures they drew.

The teachers were identified to express their views on gifted children before and after the training in the context of the general developmental characteristics of the preschool children, the characteristics of each developmental area as well as the current perceptions of the society regarding these children. The results revealed a significant increase in the number and type of codes after receiving training, except for the categories related to physical and motor development and general development characteristics. In the domain of cognitive development, teachers predominantly express their opinions regarding the thinking skills and distinctive characteristics of children with gifted potential. However, after undergoing training, a notable shift has been observed, with teachers placing greater emphasis on the characteristics that set these children apart from their typically developing peers, as opposed to their thinking skills. Likewise, the relevant literature suggests that the teachers mostly considered

the characteristics of cognitive development, which are the most distinctive differences of gifted children from their peers. Upon analysing the related literature, preschool teachers implicated that gifted children have high cognitive ability, learn at a higher level than their peers, able to see patterns, are curious to explore, are inquisitive, exhibit higher capacity than their peers, have creativity, high motivation, able to look at stimuli at different dimensions, and have a strong memory (Bildiren, 2018; Bildiren et al., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kıldan, 2011; Kuo et al., 2010; Wright & Ford, 2017). In this context, it is likely that preschool teachers tend to define gifted children with characteristics related to their extraordinary mental performance.

The teachers were determined to mostly mention the characteristics of the social-emotional development area following cognitive development regarding giftedness before training. They underpinned that these children get bored quickly, do not recognize rules, are introverted and impatient, they have weak social skills, are fair, naughty and more sensitive than others. Children's boredom was found to be among the first characteristics stated by teachers both before and after training. The studies clarified that giftedness includes social skills, emotional maturity, and some features that make it difficult or prevent to adapt to the environment (Baysal-Metin et al., 2018; Freeman, 2021; Yalın-Yaman & Bugay-Sökmez, 2020). In other words, the high level of cognitive awareness and social and emotional needs created by high ability lead these children to have difficulties in cooperating with their typically developing peers in activities such as studying and playing games. In this context, it is most likely that teachers may better distinguish the social-emotional characteristics of children with gifted potential after the training.

As regards the codes about language development, the teachers reported that gifted children ask too many questions, have a wide vocabulary and are talkative. In addition to what they stated before the training, the teachers emphasized that gifted children read a lot of books, their language skills were developed and they were quick-witted. Thus, they may consider the interactive development of cognitive development and language development, as Vygotsky asserted with his Sociocultural theory (Vygotsky, 1986). The studies in the literature confirmed that high verbal skills including creating long and complex sentences, displaying an adult attitude in their speech, explaining the terms, responding quickly to questions, learning to read and write by oneself usually in the preschool period, and having strong memory are considered as the behaviors observed in gifted children during the preschool period within the context of the interactive progress of cognitive development and language development (Bildiren, 2018; Bildiren et al., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kuo et al., 2010; Wright & Ford, 2017). Hence, the present study demonstrated that teachers take gifted children's language development characteristics into account.

With regard to the general developmental characteristics category, the teachers were identified to use expressions regarding gifted children as being different, successful in painting and music, and that these children are special, have different characteristics, and are marginal or extraordinary. However, the teachers' views changed after the training, and they defined these children as being different from their peers and having different developmental characteristics, rather than describing them as special needs, abnormal, unusual, and special children. Unlike other categories, fewer views were shared after the training about the general developmental characteristics category, and teachers' views were found to be more related to the welcomed characteristics of gifted children.

On examining the codes regarding physical and motor development, before the training, the teachers emphasized that gifted children are very active, hyperactive, and physically different while they stated after the training that they are very active, high-energy, and dynamic children. The retrospective studies on gifted children unveiled that they gain the movements related to walking, running, posture, and displacement in the early period, while they also cannot stand still, have high energy, and do not like routines (Brunet-Lezine, 2001; Özbay, 2013; Vaive- Douret, 2004). Under the strength of all the above, it is likely that teachers can distinguish gifted children's physical and motor development characteristics. However, it is noteworthy that the statements related to these developmental characteristics decreased after the training. In this regard, teachers tried to evaluate children's physical and motor development characteristics, which were noticeable at first glance, by taking into account their characteristics in other developmental areas after the training, still, they regarded being very active as their most distinctive feature.

When the codes in the category reflecting the social perception towards gifted children were examined, the teachers used expressions stating that they could not adapt to the traditional education process, that they were unhappy families because they had such a child, and that they carried the welfare of the society to the highest level. After the training, the teachers stated that gifted children are the desired children, they need support, they need to be educated according to their needs, and they should be guided correctly. Dealing with children with gifted potential in the preschool period can sometimes be fun for adults, but it can often be uncomfortable. However,

children whose giftedness potential cannot be diagnosed at an early age are at the risk of gradually losing their extraordinary potential in the long run (Simonton, 2014). When they do not use their potential efficiently in the short term, these children may harm the environment, they may become angry, and even face the danger of developing depression. Thus, it is essential that teachers welcome them with different characteristics from their peers, regardless of age or ability, and take educational measures according to their interests and needs (Robinson, 1993).

This study also analyzed the challenging characteristics that preschool teachers presumed about this potential before and after receiving training on giftedness. While teachers had more challenging views on giftedness before receiving training, a significant decrease was identified in the number of these views after training. Before preschool teachers were informed about giftedness, they stated that children with this potential are very quiet, active, talkative, and disobedient; however, their views focused on characteristics such as perfectionist, active, and having less daytime sleep after training. In this regard, teachers regarded the most obvious challenging characteristic as being very active in common. Upon analyzing teachers' views after the training, they emphasized that these children possess the characteristics such as high sense of humor and strong sense of justice, rather than being bored easily and being disobedient. Besides, it is most likely that teachers tend to see more positive characteristics as they get to know gifted children given that they perceive these children as desired, needing support and correct guidance related to the social perception category.

It is significant to bear in mind that the maturation and development of each child is individual, that development accelerates in some periods and slows down in others, their development is affected by various factors such as culture and opportunities, and in this context, a child's development never progresses in a straight line (Matthews & Foster, 2004). Therefore, it is of utmost importance for the healthy development of children as it will prevent the emergence of the above-mentioned problems, particularly since teachers have knowledge and awareness about the characteristics of gifted children. Numerous studies argued that both the needs of gifted children and teachers' lack of professional knowledge are ignored in preschool education, and hence, preschool education is the most neglected area for gifted children (Chamberlin et al., 2007; Jolly & Kettler, 2008; Koshy & Robinson, 2006).

When preschool teachers were requested to imagine that there is such a child in their class and to note the characteristics of this child, they mostly considered characteristics such as being curious, asking too many questions, being very active, being a researcher and discoverer, and being perfectionist, creative, careful and fair. In essence, it was discovered that following the training, teachers incorporated more aspects related to the cognitive development characteristics of gifted children in both their verbal descriptions and their drawings. Even though there was a decrease in the prevalence of certain stereotypes, the teachers still depicted these children as wearing glasses and being somewhat alien, thus reflecting their distinctiveness from their peers.

Preschool teachers who participated in the training reported that they had generally obtained only superficial knowledge about gifted children during their special education courses at the university. Furthermore, they expressed that they lacked sufficient information about the developmental characteristics of these children, the various types of giftedness, and how to effectively accommodate them in their classrooms. In this context, it is widely acknowledged that teachers bear significant responsibility in identifying and nurturing the potential of gifted children, especially during their early years, through tailored educational programs. However, as mentioned earlier, giftedness encompasses a broad spectrum, and it can exhibit contradictory characteristics in terms of individual differences and across physical and socio-emotional development domains. Nonetheless, both in the opinions of teachers and their drawings, it is evident that children displaying superior talent potential often manifest characteristics that pose challenges to teachers in the classroom, such as perfectionism, resistance to being convinced, a propensity to break rules, and high levels of activity. In this context, even though the training provided to teachers did not exclusively center on the developmental characteristics of gifted children, the preschool period, being the time of most rapid development, aligns with the broader framework of the 2013 Ministry of National Education (MoNE) preschool education program, which prioritizes holistic development. Consequently, teachers naturally gravitated toward focusing on the developmental characteristics of children displaying gifted potential. It is evident that, prior to the training, teachers held more stereotypes about these children, who exhibit distinct qualities from their peers due to their lack of knowledge. However, following the training, it is clear that they have largely shed these stereotypes, as reflected in their opinions during the brainstorming sessions and in the drawings they created depicting children with this potential. Indeed, contemporary literature underscores the importance of supporting both current teachers and pre-service teachers in understanding and addressing the needs of gifted children. This support contributes positively to the identification of gifted students. In today's educational landscape, where inclusive education has become increasingly prevalent, it is vital to provide guidance for material

selection, assessment, and evaluation methods tailored to these children's unique capabilities, and to establish an appropriate and inclusive learning environment for their optimal development (Berman et al., 2012; Blumen-Pardo, 2002; Brazzolotto, 2022; Cai, 2022; Hemphill, 2009; Kaplan-Sayı, 2018; Kıldan, 2011; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özcan & Gülkaya, 2019; Phelps et al., 2023; Şahin, 2013; Şahin & Çetinkaya, 2015; Vreys et al., 2018).

As a result, preschool teachers, who were informed about gifted children, were found to take into account the cognitive developmental characteristics of these children before the training, and they expressed a greater number and variety of views after being informed. Furthermore, it was noted that before receiving training on giftedness, teachers placed greater emphasis on the challenging characteristics of these children. However, after receiving training, they exhibited a more pronounced inclination to accept and understand children with these characteristics. The characteristics expressed by the teachers in the drawings of gifted children after being informed were also reflected in their drawings. The study is limited only to a six-hour training process with the preschool teachers working in the city center of Çorum and their views. Considering these limitations, it is recommended that the duration and scope of these trainings be expanded in the future especially considering that inclusive education is becoming increasingly widespread and it may be extended to all provinces by cooperating with the Ministry of National Education. Various in-depth studies about giftedness may be conducted in the classrooms of preschool teachers who received trainings on giftedness through using quantitative and mixed-method designs. More attention can be paid to the introduction of giftedness in the pre-service period, special education, inclusion, etc. lessons in the relevant departments of universities.

Authors' Contributions

In this study, the first author contributed to the planning and implementation process of the research, and the second author contributed to the implementation and reporting phase.

Acknowledgment

The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.

References

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS Uygulamalı [Research methods in social sciences SPSS applied]* (6th ed.). Sakarya Yayıncılık.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Applications in the education of children with special needs in pre-school and evaluation of the problems encountered in terms of teachers' opinions]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272. <https://docplayer.biz.tr/14157240-Okuloncesinde-ozel-gereksinim-duyan-cocuklarin-egitimindeki-uygulamalar-ve-karsilasilan-sorunlarin-ogretmen-gorusleri-acisindan-degerlendirilmesi.html>
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler [Things to know about gifted and talented people]*. Vize.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar [Gifted children from a child development perspective]*. Hedef.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 19-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları [Preschool teachers' perceptions of the diagnosis and education of gifted children]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.572326>
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58. <https://doi.org/10.1080/13598130220132307>
- Brazzolotto, M. (2022). The inclusion of gifted children and talent as a geode of amethyst. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 165-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2442434>
- Brunet-L'ézine, I. (2001). *Echelle de Développement Psychomoteur de la Première Enfance Révisée [Revised Scale of Psychomotor Development of Infancy]*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi.
- Cai, F. (2022). *Early years teachers' perceptions of young, gifted children in mainland China* [Master thesis, University College London].
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of preschool teachers on inclusive education]*. Non-Thesis Master Project, Pamukkale University.
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş [Introduction to mixed methods research]*. (M. Sözbilir, Trans.). Pegem Akademi.
- Çelik-Şahin, Ç. (2021). A meta-synthesis of teacher training studies in the focus of gifted education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.7>
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri [Teachers' thoughts on the diagnosis of gifted and talented children in early childhood]. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>

- Dağlıoğlu, H. E., & Metin, E. N. (2002). Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi [Identifying those who are gifted in mathematics among 5-6-year-old children attending kindergarten]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15-26. https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna_devam_eden_be%C5%9F_alt%C4%B1_ya%C5%9F_grubu_%C3%A7ocuklar_aras%C4%B1ndan_matematik_alan%C4%B1nda_%C3%B1nCst%C3%BCn_yetenekli_olanlar%C4%B1n_belirlenmesi
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi [Examining the consistency of teacher and family opinions and children's performances in identifying gifted preschool children]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. https://www.academia.edu/5905262/Okul_%C3%96ncesi_D%C3%B6nem_%C3%9Cst%C3%BCn_Yetenekli_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Belirlenmesinde_%C3%96%C4%9Fretmen_ve_Aile_G%C3%B6r%C3%BCr%C5%9Fleri_ile_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n_Tutarl%C4%B1nCst%C3%BCn_yetenekli_olanlar%C4%B1n_belirlenmesi
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education.
- Freeman, J. (2021). *Üstün potansiyelli çocuklar [Gifted lives]*. (N. İdrisoğlu, Trans.). Sola Unitas.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent, a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02783199509553709>
- Gross, M. (2002). Musings: Gifted children & the gift of friendship, open space communications. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29. https://www.researchgate.net/publication/234729357_Musings_Gifted_Children_and_the_Gift_of_Friendship
- Hemphill, A., N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* [Unpublished Doctoral Thesis, Southern California University].
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Sage.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799758.pdf>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4)262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1099230>
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri [Preschool teachers' opinions about gifted children]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817393>
- Kord, P. (2000). *Gifted identification: Parents left out! Parenting a gifted child*. http://www.suite101.com/article.cfm/simply_gifted/52981
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young, gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi [Examining the efficiency of teacher training for teaching developing differentiated teaching activities for gifted students to the classroom teachers]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572169>

- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Great Potential Pr. Inc.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. In E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar [Children with special needs]* (pp. 373-402). Maya Akademi.
- Ministry of National Education. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. [Decree Law on Special Education.] T.C. Resmî Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 7-14. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted* 4(3), 11-15. <https://dabrowskicenter.org/wp-content/uploads/2023/03/Giftedness-The-View-from-Within.pdf>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Parents of gifted children]*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını [Publication of Republic of Turkey Ministry of Family and Social Policies General Directorate of Family and Community Services]. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf
- Özcan, D., & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Determination of preschool teachers' perceptions and training needs towards gifted and talented]. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Akademi.
- Petkov, V. A. & Grebennikova, V. M. (2016). Development and assessment of young children's motor giftedness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 105 - 109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.154>
- Phelps, C., Brazzolotto, M., & Shaughnessy, M.F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2887706>
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child (RBDM 9308)*. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar [Social-emotional problems observed in gifted children]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between preschool teachers' perceptions and attitudes towards gifted and talented children]* (Tez Numarası: 429493) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, L. K. (2014). *Characteristics of giftedness scale*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7dc83326140510fb0e96e5210ef934b61e49e53>
- Simonton, D. K. (2014). The mad-genius paradox: Can creative people be more mentally healthy but highly creative people more mentally ill? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 470-480. <https://doi.org/10.1177/1745691614543973>
- Smuthy, J. F. (2000). *CEC-Teaching young, gifted children in the regular classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445422.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Szymanski, A. (2021). High expectations limited options: How gifted students living in poverty approach the demands of AP coursework. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/01623532211001443>

- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. [The effect of education given to preprimary teacher candidates on the characteristics of gifted students]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 166-175. https://www.researchgate.net/publication/262569123_Ustun_Yetenekli_Ogrencilerin_Ozellikleri_Konusunda_Okul_Oncesi_Yardimci_Ogretmen_Adaylara_Verilen_Egitimin_Etkisi#read
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146. https://www.researchgate.net/publication/290061988_An_Investigation_of_the_Effectiveness_and_Efficiency_of_Classroom_Teachers_in_the_Identification_of_Gifted_Students
- Vaivre-Douret, L. (2002). Le d'éveloppement de l'enfant aux aptitudes hautement performantes (Surdou'Es): Importance des fonctions neuropsychomotrices. *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, 67, 95-100. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-d%C3%A9veloppement-de-l%27enfant-aux-aptitudes-%3A-des-Vaivre-Douret/2862d6c778b9c740f7496d305ce69e9ffc7e3da8>
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques d'éveloppementales d'un échantillon d'enfants tout venant 'a "hautes potentialités (surdou'es): Suivi Prophylactique. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 52, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- Von-Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review*, 28, 167-174. <https://doi.org/10.1080/02783190609554356>
- Vreys C., Ndanjo-Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/1076217517690862>
- Yalım-Yaman, D., & Bugay Sökmez, A. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Elementary Education Online*, 19(3) 1768-1780. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735156>
- Yavuzer, H. (2013). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma* [Child with her/his pictures: Getting to know the child with her/his pictures]. Remzi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social science] (6th ed.). Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.